

**aidipe**

ASOCIACION  
INTERUNIVERSITARIA  
DE INVESTIGACION  
PEDAGOGICA  
EXPERIMENTAL

SEVILLA, 1997

DIPUTACION  
DE  
SEVILLA

Fundación  
**EL MONTE**

  
UNIVERSIDAD  
de SEVILLA

ACTAS DEL VIII CONGRESO NACIONAL DE  
MODELOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

**aidipe**

ACTAS DEL  
VIII CONGRESO NACIONAL DE  
MODELOS DE  
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

**aidipe**

- ROBOTON, I. (1989). "Social critique or social control: some problems of evaluation in environmental education", in *Journal of Research in Science Teaching*, 26 (5), págs. 435-443.
- SCHWAB, J. (1969). "The practical: a language for curriculum", in *School Review* 78, 1-23.
- STEVENSON, R.B. (1987). "Schooling and environmental education: contradictions in purpose and practice", in I.
- ROBOTTOM (Ed.) *Environmental Education: practice and possibility*. Deakin University Press: Geelong, 69-82.
- WHITTY, G. (1985). *Sociology and school knowledge*. Londres: Methuen.

## ANEXO

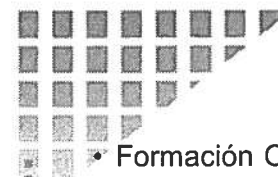
### ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA EFICACIA DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE EDUCADORES AMBIENTALES

1. ¿Propicia el programa de formación la integración de los alumnos/profesores en la vida comunitaria y su participación desde opiniones y valoraciones propias, en la solución de problemas ambientales de la comunidad contribuyendo a mejorar algún aspecto concreto? 1 2 3 4 5
2. ¿Se potencia una perspectiva global de los problemas ambientales, proyectando los análisis de la situación actual a una dimensión preventiva futura? 1 2 3 4 5
3. ¿Se parte de los intereses y expectativas de los educadores en formación en relación con las problemáticas que se van a trabajar? 1 2 3 4 5
4. ¿Se tienen en cuenta las concepciones previas de los educadores en formación y se trabaja con ellas? 1 2 3 4 5
5. ¿Se potencia el trabajo en grupo y las actitudes de solidaridad y cooperación en la construcción de los aprendizajes? 1 2 3 4 5
6. ¿Se promueve el debate crítico y la contrastación de opiniones acerca de problemas concretos sobre los que se aportarán soluciones y propuestas de intervención directa? 1 2 3 4 5
7. ¿Se estimula a los educadores en formación a que identifiquen y clarifiquen sus propios valores, concepciones y percepciones con el fin de adoptar libremente decisiones personales? 1 2 3 4 5
8. Se hace uso de métodos de análisis de la realidad basados en una amplia diversidad de enfoques y perspectivas formativas? 1 2 3 4 5
9. Se otorga prioridad a los ámbitos actitudinales, sin dejar de lado los aspectos conceptuales y procedimentales? 1 2 3 4 5
10. ¿Se fomenta un tipo de ética universal que comparta sus presupuestos con los de otras instituciones y proyectos de ámbito local? 1 2 3 4 5
11. ¿Se consiguen cambios de actitud reales y duraderos en los educadores en formación? 1 2 3 4 5
12. ¿Qué valoración global te merece este proyecto de formación de educadores ambientales? 1 2 3 4 5

# EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL-OCUPACIONAL Y CONTINUA EN LA COMUNIDAD VALENCIANA

Coords:

*Dr. D. J. M. Jonet y Dr. D. J. M. Suárez*  
*Universidad de Valencia*



- Formación Ocupacional: Aspectos diferenciales y políticas de empleo.

*D. P. Villanueva y D. J. J. Catalá*

- La formación ocupacional en el ámbito de la Comunidad Europea.

*D. R. Fossati*

- La formación profesional continua en el contexto europeo.

*D. J. M. Lázaro*

- Una nueva concepción de la formación: la metaformación en la educación para el cambio adaptativo.

*D. F. Campos y D. M. C. Jiménez*

- El modelo EFO: componentes del diseño y resultados.

*Unidad Técnica de medición e investigación evaluativa (MIDE-U.V.)*

## **Evaluación de la Formación Profesional-Ocupacional y Continua en la Comunidad Valenciana**

Coords.: J. M. Jornet y J. M. Suárez (Dpto. M.I.D.E.-Universitat de Valencia -U.V.)

### **Intervinientes:**

- P. Villanueva (Dpto.M.I.D.E.-U.V.)  
y J.J. Catalá (Dpto. RR.HH.-ESIC/Valencia)
- R. Fossati (Dpto. M.I.D.E.-U.V.)
- L. M. Lázaro (Dpto. E.C.H.E.- U.V.)
- F. Campos (Dpto. L.F.C.-U.V.) y M<sup>TM</sup> C. Jiménez (Dpto. P.E.E.-U.V.), Jornet y J. M. Suárez (Coords.), C. Belloch, R. Bo, J. González-Such, R. Marí, N. Orellana, M<sup>a</sup> J. Perales, M<sup>a</sup> A. Pérez-Carbonell, A. Sáez (Técs.) y, I. Chiva, J. A. Jarque, G. Ramos y P. Sánchez (Cols.).

### **PRESENTACIÓN**

En este Symposium se recogen diversas aportaciones, tanto teóricas como de investigación aplicada, desarrolladas en el marco del Programa de Evaluación de la Formación Profesional-Ocupacional en la Comunidad Valenciana. Este Programa de Evaluación se ha desarrollado por un Equipo de la Universitat de Valencia (UV) durante 1996 y ha sido subvencionado por el Fondo Social Europeo (FSE) y la Consellería de Trabajo y Asuntos Sociales (CTAS) de la Generalitat Valenciana<sup>1</sup>, mediante un convenio de colaboración establecido entre la UV, la CTAS y la Fundación Universidad-Empresa (ADEIT) de esta Universidad.

---

Fac. Filosofía CC. De la Educación. Avda. Blasco Ibáñez, 21. 46010 Valencia. Telf. / Fax: (96) 386 44 30. E-mail: Jesus.M.Jornet@uv.es

<sup>1</sup> Queremos agradecer las facilidades prestadas, así como el trabajo eficaz en el desarrollo de este Proyecto, al personal de la Sección de Evaluación y Seguimiento de la CTAS, especialmente a D. J. I. Ferrer, Dña. P. Donderis y Dña. L. Marí.

## FORMACIÓN OCUPACIONAL: ASPECTOS DIFERENCIALES Y POLÍTICAS DE EMPLEO

P. Villanueva y J. J. Catalá

El propósito del trabajo que aquí intentamos sintetizar es analizar las características diferenciales de las personas que cronológicamente se sitúan en las etapas vitales de la juventud y la edad adulta y presentan como denominador común, la situación de búsqueda de un empleo que contribuya al desarrollo de una vida autónoma e independiente como corresponde a su condición de personas adultas. Esta caracterización tiene por objeto llegar a conocer, en la medida de lo posible, qué variables personales y sociales configuran a las personas que van en búsqueda de empleo y, a la inversa, de qué forma repercute la situación de paro laboral en el comportamiento humano y en el desarrollo global de la personalidad individual.

Este conocimiento permitirá ajustar, en la medida de lo posible, los contenidos de la formación ocupacional a las necesidades de las personas que los reciben. Y al hablar de ajuste, nos referimos tanto al nivel de conocimientos que presentan los adultos, como a las características que configuran su personalidad individual que, en algunos casos, pueden ser tan determinantes como el nivel de conocimientos para desempeñar la actividad laboral.

La segunda parte del trabajo está constituida por un análisis de las políticas activas y pasivas para reducir el desempleo, así como los objetivos de la formación ocupacional esbozados en los documentos y programas más importantes elaborados por la Comunidad Europea.

### ASPECTOS DIFERENCIALES

Para poder esbozar una caracterización de las personas que buscan empleo y/o aspiran a preparar adecuadamente su entrada en el mundo laboral, se parte de una perspectiva amplia que abarca la personalidad individual considerada como conjunto multidimensional de variables en el que se interrelacionan componentes biológicos, emocionales, cognitivos y socio-culturales. Sólo desde este vasto y complejo conjunto de variables, se puede configurar el perfil de necesidades que cada persona deberá satisfacer para conseguir la mejor adecuación posible a las características del mercado laboral.

Con este fin nos basamos en el modelo Royce y Powell (1983) que considera la personalidad individual como un conjunto jerárquico y estructurado de seis sistemas: sensorial, motor, cognitivo, afectivo, de estilos y valores. Royce se centró su modelo en el estudio de la personalidad adulta, que es la etapa evolutiva en la que se consolida la estructura de la individualidad personal con una notable estabilidad a lo largo del tiempo. Es en la adultez cuando la estructura jerárquica del modelo cobra toda su importancia, ya que es la etapa en la que los sistemas estilo de vida y valores situados en el lugar superior del sistema jerárquico, procesan la información como unidades centrales de procesamiento y funcionan como integradores de la personalidad.

A continuación pasamos a delimitar el concepto de adultez y las características que la configuran, partiendo de la división que se hace tradicionalmente del ciclo vital (infancia, adolescencia, juventud, edad adulta y senectud) y teniendo en cuenta que este

concepto se ha establecido utilizando criterios muy diversos, dependiendo de los distintos momentos históricos y tipos de culturas. En el mundo occidental, la adultez abarca los cuatro decenios comprendidos entre los 18-20 y los 60-65 años, aunque estos límites varíen según los países y los contextos sociales. En ella pueden señalarse distintas etapas: Adultez joven (juventud), adultez madura y adultez tardía.

Consideramos asimismo los distintos tipos de factores que generan las motivaciones del aprendizaje en el adulto, teniendo en cuenta que el ser humano aprende y actúa en interacción social como una unidad psico-física vivencial mediada interactivamente por condiciones internas y externas.

La relación persona-medio es condición básica de la motivación y desde el punto de vista pedagógico es interesante conocer el peso de los aspectos motivacionales internos y externos. En el deseo de formación de los adultos intervienen tres factores (Duvard y S. Eurad, 1973): En primer lugar, el grado de escolarización y la diferencia entre el nivel del interesado y el de su entorno. Así, los sujetos de bajo nivel escolar tienden a participar en cursos de formación de adultos para compensar el proceso de descenso social. Un segundo factor es el grado de cualificación del sujeto y la naturaleza del sector de actividad profesional que desempeña. Finalmente muy importante la influencia que tiene la visión del porvenir por parte de los interesados. Cuanto más claras son las perspectivas de cambio (promoción, reconversión, etc.), mayor es la demanda de formación.

El trabajo ocupa una importante porción de la vida de un adulto y su influencia se extiende a casi todos los aspectos de la misma. Define nuestra posición en la sociedad, y en los casos más afortunados da significado y proporciona una actividad satisfactoria, constituyendo un medio de expresión de la creatividad y una fuente de estímulo social (Perlmutter y Hall, 1992). Es una actividad tan importante en el comportamiento adulto, que su carencia da lugar a una gran cantidad de problemas y dificultades en otros ámbitos o sectores del desarrollo vital: personalidad, autoestima, actitud ante la vida, relaciones familiares y sociales, etc.

Para (Perlmutter y Hall, 1992) el trabajo afecta a la personalidad de tal modo que cuando se prolonga de forma estable a lo largo del tiempo puede llegar a tener consecuencias configuradoras de conductas, actitudes y valores, con efectos acumulativos, especialmente si el trabajo presenta determinados niveles de complejidad y exige pensar, tener iniciativa y tomar algún tipo de decisiones. De esta manera, puede llegar a influir tanto en los valores y el concepto del yo como en las actitudes sociales del adulto (Kohn y Schooler, 1983).

### POLÍTICAS DE EMPLEO

En el mundo occidental, a medida que la estructura de la economía ha ido cambiando, el futuro ocupacional de la mayoría de los adultos de todas las edades y niveles de formación (incluido el universitario) es menos prometedor que hace veinte años, situación que se agrava en el caso de las mujeres. Para unos y otras, el acceso al trabajo y la estabilidad en el empleo presenta especiales dificultades en la juventud y a partir de los 45 años. En modo alguno se nos puede tildar de temeridad si calificamos de «fracaso» la historia reciente comunitaria desde la perspectiva de aplicar acciones tendentes a reducir las cifras de desempleo.

En cuanto a las políticas del estado español y la de los agentes sociales, en este cometido, habría que calificarlas de «gran fracaso». Basta con revisar las cifras de

paro y los tipos de contrato utilizado durante los años 94 al 96, ambos inclusive, para darse cuenta de la precariedad de las contrataciones. En España, y en 1995, están en paro el 42 % de los jóvenes españoles menores de 25 años (en la U.E., el 21%). En la Comunidad Valenciana el paro de las mujeres dobla al de los hombres. El 37,3 % de los parados lo está más de dos años, etc, etc.

Los gobiernos utilizan políticas activas y pasivas para reducir el desempleo. Entre las primeras podemos citar: mejorar la cualificación profesional de los trabajadores, promoción de jóvenes, ayudas a minusválidos, y ayudas a la contratación. Nuestro país es uno de los que menos recursos económicos destina a estos apartados (0,7 % del PIB, en 1995). En cuanto a las políticas pasivas ocupamos el cuarto lugar (2,6 % del PIB, en 1995), destinando estos recursos a: subsidios de desempleo y jubilaciones anticipadas. Sin comentarios...

El «Marco común de objetivos», expuesto en el art. 3º, apartado k) del programa denominado «Leonardo Da Vinci», que deberá ser aplicado del 1/ 01/ 95 al 31/ 12/ 99 (D.O.C.E., 29 /12/ 94), refiriéndose a la formación profesional, dice que su objetivo será promover la igualdad de oportunidades para el acceso de las mujeres y los hombres, así como su participación efectiva en la formación profesional, en particular para abrirle nuevos caminos profesionales y favorecer la reanudación de una actividad profesional tras la interrupción de la misma.

El objetivo de la formación ocupacional propiciada por la Administración Valenciana (orden de 4 /11/ 96) es capacitar a quienes carecen de niveles de cualificación adecuados y contribuir a la promoción del autoempleo.

Convendrá analizar las causas del Desempleo y profundizar en el concepto de Empleabilidad. Para nosotros son caras de la misma moneda del desempleo. Podríamos definir la Empleabilidad como una «capacidad individual de adaptarse al medio empresarial, basada en tres grandes áreas de competencia: conocimientos, habilidades o competencias profesionales y actitudes o comportamientos hacia las cosas, las personas y las organizaciones». Necesitamos crear (Ghoshal, 1996) un contexto que permita aflorar en los trabajadores valores como: la autodisciplina, la confianza, la lealtad, la iniciativa, la colaboración, el compromiso, la responsabilidad, el deseo de aprender permanentemente... P.Federighi (1993) realizó un trabajo en el que concluyó que el ciudadano europeo tendrá que afrontar formación de reciclaje o perfeccionamiento una vez cada cuatro o cinco años. Se calcula que un trabajador cambiará unas siete veces de empleo en su vida laboral. Así pues, nuestra empleabilidad dependerá de nuestra capacidad de aprender permanentemente; de «aprender a desarrollar nuestras propias competencias profesionales y a obtener nuestros propios recursos personales» (Rodríguez, 1996). Compartimos el esquema de E. Frago (1996) de las guías didácticas para la activación de la búsqueda de empleo.

Lo importante no es que la formación ocupacional sea un colaborador positivo en la reducción del desempleo. Lo ideal es que la Empresa apueste de verdad por la Formación permanente como una inversión. Este posicionamiento producirá en la misma empresa un aumento de la eficacia, mayor competitividad, mayor calidad de servicio, mayor motivación, mayor aumento de ventas, etc. (AFYDE, 1995). En estos momentos la Formación Ocupacional debe jugar un papel decisivo en la recolocación de las personas excluidas del mundo del trabajo, pero su enfoque y soporte ha de estar centrado en nuevas estrategias. Desconocemos cuál es el techo del número

de personas que puede absorber nuestra estructura empresarial y, sin embargo, hay empresarios que afirman que no contratan porque no encuentran lo que buscan...

Es interesante revisar las experiencias que desde los ámbitos empresariales e institucionales se están llevando a la práctica en la U.E. en el terreno de la formación ocupacional. Igualmente conviene recordar las aportaciones del Libro Blanco de la Comisión Europea «Crecimiento, Competitividad, Empleo. Retos y Pistas para entrar en el siglo XXI»(1.994). En las páginas 20 a 22 presenta un esquema de lo que se ha dado en llamar «44 nuevos yacimientos de empleo» y hacia donde hay que encaminar las nuevas acciones educativas ocupacionales (Servicios de proximidad, Medios audiovisuales, Ocio y cultura, Mejora de las condiciones de vida, Protección del medio ambiente). Asimismo, hemos de mencionar el Libro Blanco sobre la educación y la formación: Enseñar y Aprender (Comisión Europea, 1.995). En sus páginas 12 a 27 se expone cuáles son las competencias requeridas para evitar la exclusión. Todo un programa de acción que es imprescindible conocer.

## LA FORMACIÓN OCUPACIONAL EN EL ÁMBITO DE LA COMUNIDAD EUROPEA

R. Fossati

El problema del desempleo constituye actualmente el desafío mayor de la sociedad europea en su conjunto desde los últimos 30 años, aunque entre los propios países de la UE existen considerables diferencias: España, Bélgica, Francia e Italia están por encima de la media, mientras que Reino Unido, Alemania, Holanda y Suiza están por debajo. Los puntos negros se concentran en los desempleados de larga duración (aquellos que llevan más de un año en paro, la media europea supera el 40%) y los jóvenes sin trabajo. Por otra parte, existe un desfase cada vez mayor entre las cualidades que la gente precisa para realizar los nuevos trabajos y la preparación que ha recibido a través del sistema educativo; los cambios de un trabajo a otro son mucho más difíciles ahora que en el pasado, ya que los nuevos trabajos exigen más cualificaciones y las adaptaciones van despacio.

La Comunidad Europea, como órgano supranacional, fomenta desde sus primeros momentos un acercamiento al pleno o mejor empleo, un mayor conocimiento y capacidad de previsión de la evolución del mercado laboral, la cualificación y adaptación continua de los recursos humanos y el desarrollo comunitario del mercado de trabajo y de las políticas de formación. El **Tratado de la Unión Europea (Tratado de Maastricht) firmado el 7 de febrero de 1992**, supone el nuevo fundamento de una política de educación a nivel comunitario. Los artículos 126 y 127 son los más significativos en lo que se refiere a la Formación Profesional. La Comisión Europea declaró el año 1996 como el **Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanentes**, cuyo objetivo es fomentar una mayor cooperación entre las estructuras educativas y de formación y las empresas, en particular las PYME, contribuir a la realización de un espacio europeo de la educación y la formación mediante el reconocimiento académico y profesional de las cualificaciones en la UE y destacar la contribución de la educación y la formación a la igualdad de oportunidades.

**La educación y la formación** son más que nunca un reto capital en el marco de la preparación de los europeos para el siglo XXI: un reto socioeconómico, por cuanto representa la clave de la competitividad futura de Europa en una economía globalizada, y también un reto cultural, ya que la educación y la formación han contribuido desde siempre a asegurar la riqueza humana e intelectual del continente europeo. Por eso, el concepto de educación y formación, además de promover en los ciudadanos un cambio de actitud que les responsabiliza más en la adquisición de sus conocimientos y competencias, asegura una **mejor correlación entre los sistemas de educación y formación y el mercado laboral**.

**La Formación Ocupacional**, subsistema de la Formación Profesional, tiene como objetivo el facilitar la adquisición de los conocimientos, destrezas y actitudes características de una ocupación. Las empresas necesitan empleados con unas características concretas y los trabajadores desean unos puestos que se ajusten a sus posibilidades y aspiraciones. Satisfacer ambos intereses es función primordial de la FO, pero con frecuencia este puente no se alcanza, por falta de orientación ocupacional previa, durante y después de la realización de los cursos de formación.

**La Orientación Ocupacional** constituiría así el instrumento fundamental de engranaje e integración de las medidas puestas en marcha en el campo de la formación y del empleo. Consecuentemente, el papel que debe desempeñar la Orientación en la Comunidad Europea ha de estar ligado al de las dos políticas comunitarias: a) La Política Social y específicamente la política de empleo, que influirá en el desarrollo de las tareas de orientación e información profesional, sobre todo en aspectos como la entrada en el mundo laboral, la recolocación y el cambio de actividad, y b) La Política Educativa o Política de Formación Profesional, en la que se apoya el logro de una transición adecuada desde la vida escolar a la profesional por parte de los jóvenes, así como el reciclaje, reconversión, promoción y perfeccionamiento profesional de los adultos mediante la formación profesional adaptada a cada situación educativa y laboral.

**Las Conclusiones del Consejo Europeo** de 24 de julio de 1995, relativas a la importancia y a los retos de la **Formación Profesional**, insisten en la necesidad de ofrecer una formación profesional de elevada calidad para responder a las necesidades y aspiraciones de todos los jóvenes y adultos. El Consejo recuerda que el fomento de las inversiones en la Formación Profesional constituye el primero de los cinco ámbitos en relación con los cuales las conclusiones del Consejo Europeo de Essen propugnan que se tomen medidas con el fin de mejorar la situación del empleo. Todos los Estados miembros comparten las preocupaciones relativas a la calidad de la Formación Profesional y apoyan los procesos destinados a: a) favorecer las condiciones de acceso a la información sobre la oferta de formación profesional, b) mejorar la demanda de formación profesional, c) alentar a los formadores a que mejoren la calidad de sus servicios, y d) desarrollar métodos e instrumentos que permitan la evaluación de la formación profesional.

En enero de 1981 se reorganizan los Servicios de la Comisión desde el punto administrativo, puesto que los responsables de las áreas de Educación y Formación Profesional comprendieron que ambos Servicios debían marchar juntos para ayudar a resolver los problemas del paro.

Tras una serie de Resoluciones adoptadas en 1982, que inciden en la FP, el Consejo aprueba el 2 de junio de 1983, la Resolución sobre medidas relativas a la Formación Profesional para las nuevas tecnologías de la información y el 11 de julio del mismo año de 1983, la Resolución sobre las políticas de Formación Profesional en la CE para la década de los ochenta. En esta última Resolución se encomienda a las políticas de formación profesional tres funciones básicas para el desarrollo económico y para la promoción social: 1. ser un instrumento de una política activa de empleo destinada a promover el desarrollo económico y social, así como la adaptación a las nuevas estructuras del mercado de trabajo, 2. ser un medio de asegurar una preparación real de los jóvenes para la vida activa y para sus responsabilidades de adultos, y 3. ser un instrumento para la promoción de la igualdad de oportunidades de todos los trabajadores en el acceso al mercado de trabajo.

El Parlamento Europeo en 1984 aprueba una Resolución que el Consejo de Ministros adoptó en 1985, la «Decisión relativa a la correspondencia de cualificaciones de formación profesional entre los Estados miembros».

Con la firma en Luxemburgo del Acta Única Europea en febrero de 1986 se dio un paso importante para la integración comunitaria al abogar por la libre circulación de las personas dentro de los Estados miembros.

El reciente Memorandum de la Comisión sobre La Formación Profesional en la Comunidad Europea para los años 90, pone de manifiesto los desafíos que se plantean en los inicios de la presente década, donde las actuaciones sobre los recursos humanos («capital intangible», como factor de creatividad y dinamismo del espacio comunitario; recurso común que debe desarrollarse mediante la movilidad, el intercambio y la cooperación) constituirán una prioridad que proviene, no sólo del proceso de reestructuración económica que ha caracterizado la década anterior, sino de la aceleración de la innovación tecnológica y organizativa de las empresas, de los cambios en las cualificaciones y en la organización del trabajo, de los problemas derivados de las modalidades de renovación de la mano de obra de los déficits de personal cualificado, de la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la formación, de las demandas específicas de formación que plantean las pequeñas y medianas empresas y de la formación de un mercado europeo de las cualificaciones.

Son varios los organismos en el campo de la FP de los que la Comunidad dispone, entre los que destacan: el Comité Consultivo de la Formación Profesional; el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP); los Interlocutores Sociales; Task Force for Human Resources, Education, Training and Youth (Servicio de Recursos Humanos, Educación, Formación y Juventud); el Fondo Social Europeo (FSE) y la Fundación Europea de Formación.

Las medidas de política de empleo llevadas a cabo en los Estados miembros para facilitar la inserción profesional, son las siguientes: 1. Cualificación: que debe ir dirigida especialmente a los parados de larga duración y a los jóvenes parados. Estas medidas comprenden una parte de información y orientación, desde el consejo en materia de formación al inicio de ésta y la orientación durante su transcurso, hasta el acompañamiento del participante en el curso de la primera fase de un empleo, 2. Cursos para la búsqueda de un empleo: que pretenden crear las condiciones favorables en cuanto a la motivación y la actitud necesarias para buscar eficientemente un empleo y desarrollar las habilidades propias de un proceso de selección, 3. Ayuda a la creación de empresas y medidas de formación para los independientes: estas medidas comprenden una parte importante de formación, consejo y orientación, 4. Medidas para la creación de empleos en interés de la comunidad: se trata de programas dirigidos especialmente a los parados de larga duración, a los jóvenes o, según el país, a públicos específicos, y 5. Iniciativas locales para la creación de empleos: donde se busca la participación en su diseño y desarrollo, tanto de los empresarios, como de los sindicatos, autoridades locales y servicios de orientación.

Para poner en práctica la Política Comunitaria en materia de FP, la Comisión y el Consejo han impulsado numerosas iniciativas que se conocen con el nombre de Programas. Entre los principales cabe destacar: EUROTENET, COMETT, PETRA, FORCE, LEONARDO DA VINCI, ERASMUS, IRIS, TEMPUS, HELIOS, EMPLEO-NOW, EUROFORM, HORIZON, ERGO, LEDA, JUVENTUD CON EUROPA, RED EURYDICE, RED EURES, ARION, SÓCRATES, YOUTHSTART, LINGUA, DELTA, PACE, INTEGRAL, DESEMPLEADOS DE LARGA DURACIÓN e INVESTIGACIÓN EN POLÍTICA DE EMPLEO.

En todas las iniciativas comunitarias de los últimos años, es una constante el enfoque integral de las intervenciones y la concertación entre todos los agentes económicos y sociales implicados en el territorio; por ello la formación constituye un

puente que mejora la calidad entre la oferta y la demanda de trabajo y un elemento catalizador de los procesos de inserción y desarrollo de los recursos humanos.

Y es entonces cuando cobra razón de ser la implantación de una Orientación Ocupacional junto con la Formación Profesional, que lleven al individuo a adquirir y utilizar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias, para convertir el trabajo en una parte de su propio modo de vivir.

En la actualidad a nivel comunitario se está realizando un esfuerzo importante por establecer relaciones más estrechas y positivas entre los distintos servicios de orientación e información profesionales, tanto en el seno de cada Estado miembro, como a nivel transnacional, con el objetivo de utilizar de la forma más eficaz posible los recursos existentes y de promocionar la movilidad, gracias a la mejora del acceso de los clientes a la orientación e información que precisan.

## LA FORMACIÓN PROFESIONAL CONTINUA EN EL CONTEXTO EUROPEO

L. M. Lázaro

Lo que conocemos de forma genérica como formación complementaria de los trabajadores, ha sido tradicionalmente entendida como el proceso de enseñanza - aprendizaje que tiene por objeto tanto actualizar y mejorar las cualificaciones y competencias adquiridas en la formación inicial previa al desempeño laboral y la propia experiencia profesional, como para adquirir una serie de competencias específicas exigidas para la realización de un trabajo específico. Se denominará educación recurrente, formación continua o formación de adultos, abarcaba un universo de usuarios similar y una definición de objetivos común en lo esencial, contando para su realización con una amplia gama de dispositivos institucionales. Precizando más en la dirección que aquí nos interesa, la conceptualización concreta que se plantea en algunos países europeos puede ayudarnos todavía más a precisar en qué consiste y cuáles son los objetivos de la formación profesional continua. En Alemania ese tipo de formación "Designa a todos los procesos de aprendizaje organizados e institucionalizados, que se dirigen a mantener o ampliar conocimientos o saber-hacer profesionales y a facilitar la promoción profesional o el tránsito a otra actividad profesional". En Francia "Tiene por objeto permitir la adaptación de las personas disponibles en el mercado de trabajo al cambio de las técnicas y de las condiciones de trabajo, favorecer la promoción social para el acceso a los diferentes niveles de la cultura y de la cualificación profesional, así como promover su contribución al desarrollo cultural, económico y social". Por último, en el Reino Unido la modalidad de formación continua es definida como "Proceso continuo destinado a garantizar que los conocimientos y saber-hacer de un individuo se corresponden con las exigencias de su empleo y, en consecuencia, están constantemente adaptados".

Sin embargo, la realidad de la formación profesional continua -más allá de las coincidencias en las funciones que debe revestir esa formación- presenta grandes diferencias de unos países a otros en función de tradiciones diversas en materia de cultura de la formación, de la propia configuración estructural de sus sistemas productivos y de la organización de sus mercados laborales. A esa diversificación contribuye no poco la realidad general que apuntaba el CEDEFOP en 1990: "El sistema de la formación continua no es en realidad un sistema, sino una mezcla de elementos próximos al mercado y de intervenciones puntuales no coordinadas en materia de educación". De ahí que en el marco más amplio de los países de la OCDE podamos encontrar modelos como el alemán, el japonés o el francés con una considerable desarrollo de las modalidades de formación continua, a causa de la implicación empresarial y pública en su promoción, frente a modelos como el estadounidense, el australiano o el sueco donde esas prácticas no tienen un perfil tan potente debido a una más débil presencia de los partenariados en relación a la formación vinculada al empleo y una diferente priorización de las modalidades de formación. En cualquier caso, tres niveles de desarrollo de esa modalidad formativa centran el común de las prácticas concretas: la formación continua de carácter público, la formación continua de naturaleza empresarial y la formación continua de índole individual.

Con independencia de esa amplia variedad contextual, la importancia creciente de la formación continua no cesa de crecer. El incremento constante de los conocimientos, el ritmo acelerado del cambio tecnológico, el valor acrecentado de la información o el progresivo asentamiento de lo que se ha dado en llamar sociedad del conocimiento, han puesto, en el horizonte del siglo XXI, la necesidad de afrontar esos nuevos desafíos a través de una modalidad formativa que permite compensar por su flexibilidad y permanente actualización la obsolescencia y forzada limitación de la formación inicial de los futuros trabajadores con contextos productivos y laborales difícilmente predecibles en el largo plazo. Sin duda, la traducción que más claramente refleja el cambio de paradigma de los procesos de enseñanza y aprendizaje adaptado a la actual situación histórica la constituye el concepto de educación a lo largo de la vida -Lifelong Learning- y que, obviamente, eleva la dimensión que en esa perspectiva cobra la formación continua. Sin embargo, la formación continua presenta todavía problemas que necesariamente deberá afrontar. En primer lugar, las iniciativas de formación tanto públicas como privadas son todavía escasas, no demasiado flexibles y no siempre orientadas a las necesidades del mercado. En segundo lugar, los mercados de formación no funcionan adecuadamente en este terreno, siendo necesario -según el criterio de la OCDE- separar claramente la financiación y la organización de los programas formativos y una mayor coordinación de la oferta pública y de ésta y la privada. Y, en tercer lugar, el acceso a esa modalidad formativa es claramente desigual en tanto que quienes más la utilizan y se favorecen de ella son las personas que poseen un aceptable nivel de formación, subsistiendo barreras tanto institucionales como sociales y económicas que obstaculizan un acceso más general. En este sentido, resulta fundamental que -inscrito en el concepto de aprendizaje a la largo de la vida- todas las personas sean preparadas en su formación inicial para procurar instaurar en ellas el deseo de seguir aprendiendo. El correlato lógico de la proposición anterior es el establecimiento de mecanismos de validación de la formación adquirida con posterioridad a la inicial y con independencia de los contextos y modalidades en las sea adquirida. Se trataría de formalizar propuestas en la dirección señalada en el último Libro Blanco de la Comisión Europea, Enseigner et Apprendre. Vers la société cognitive, creando credenciales como la tarjeta personal de competencias.

En el marco europeo, la preocupación por el desarrollo de la formación continua está bien presente. Tanto en el Libro Blanco ahora citado como en el anterior, Crecimiento, Competitividad, Empleo, es una de las modalidades formativas que concitan una atención preferente. La materialización de tal inquietud se ha traducido contemplando programas específicos como el FORCE con objetivos definidos como: fomentar la inversión en formación profesional continua para conseguir una mayor formación, adecuación y competitividad de la mano de obra; y favorecer los cambios e innovaciones aplicados a la gestión, metodología y recursos de esta modalidad formativa de forma que satisfaga tanto empleadores como a trabajadores. Finalizada la vigencia del Programa, sus objetivos están ahora recogidos en el Programa LEONARDO, donde se contempla el apoyo orientado a mejorar la calidad de los dispositivos de formación profesional continua en todos sus aspectos.



## UNA NUEVA CONCEPCIÓN DE LA FORMACIÓN: LA METAFORMACIÓN EN LA EDUCACIÓN PARA EL CAMBIO ADAPTATIVO

F. Campos  
M. C. Jiménez

Definimos la metaformación como una nueva concepción integradora de la formación, mediante la cual se llega a la conclusión de que, tan importantes como los conocimientos informativos específicos en una esfera concreta de trabajo, son las habilidades y recursos psicológicos específicos y generales, y el desarrollo de una personalidad integral del trabajador, en el sentido de la inteligencia emocional, según Goleman (Goleman, 1996) y Gardner (Gardner, 1995). Formar a un trabajador incluso para un puesto de trabajo concreto, nunca puede ir disociado de una formación humana integral en el sentido de metaformación que aquí vamos a desarrollar. La metaformación pertenece pues a la esfera de la Educación para el Cambio Adaptivo.

Entendemos como educación lo que de universal ha de tener tanto la educación en general, como la formación en concreto para encarar con éxito la vida social y profesional. Aquello que es específicamente humano, propio de la persona humana, independientemente de la diversidad étnica, cultural, religiosa y lingüística. Y lo que, por consiguiente, todo ser humano convendrá ha de ser lo fundamental de toda educación. En este marco, universalizador e integrador, introducimos la «metaformación en la educación para el cambio adaptativo» informalmente definido como la formación en el seno de una educación continua enfocadas fundamentalmente al desarrollo de las habilidades y recursos del educando para adaptarse a los cambios del entorno social y profesional, como es introducido por Francisco Campos (Campos, 1997).

Un destornillador es el mejor instrumento o el instrumento idóneo para destornillar. En general, una herramienta diseñada para la realización de una determinada faena es el mejor instrumento para la ejecución de dicha faena. Podemos admitir que todo instrumento es perfectible, pero en general, podemos hablar de idoneidad cuando se trata de calificar un instrumento diseñado expresamente para la realización efectiva de un determinado propósito. Pero una persona no es un instrumento.

El ingenio informático-mecánico mas completo que la potencialidad científico-tecnológica humana actual es capaz de construir a partir de la tecnología mas sofisticada y los ordenadores mas avanzados, está aún muy lejos de ser una solucionador general de problemas (el conocido como GPS, General Problem Solver), el anhelado sueño de la Inteligencia Artificial. De momento sólo el ser humano puede identificarse como un solucionador general de problemas, gracias a su capacidad «plástica», moldeable o adaptativa, propia de sus capacidades intelectivas.

Pretender convertir a un ser humano en una herramienta es sencillamente un despropósito. Y, sin embargo esto es lo que, en nombre de la «racionalidad» y de la «eficacia» se intenta realizar año tras año mediante la formación profesional. Se pretende hacer del ser humano la herramienta idónea para la resolución de unas faenas concretas en un puesto de trabajo determinado. Se olvida que lo importante del ser humano es su «plasticidad», su enorme potencial adaptativo, su inteligencia

completa o «inteligencia emocional», antes citada.

Estamos en una época que parece dominada por la «racionalidad instrumental», que busca la «eficacia» mal entendida o eficacia a corto plazo, se subestima la educación y formación generalistas y se prima la información y el entrenamiento. La información y entrenamiento adecuados para fines prácticos e inmediatos, para desempeñar un oficio o puesto de trabajo concreto. De aquí que, por ejemplo, cuando una innovación tecnológica puede realizar una función concreta, ese puesto de trabajo se elimina y el trabajador pasa al paro, parece que el trabajador queda obsoleto. Queda obsoleto como queda obsoleto un instrumento o mecanismo mas antiguo, reemplazado por uno nuevo.

Si el ser humano fuera educado y formado en un sentido generalista, no ya de materias, sino de habilidades y recursos, en el sentido de saber aprender autónomamente, aprender a aprender y saber transferir los conocimientos de unas situaciones o problemas a otras, como proponemos con la «metaformación en el seno de una educación en el cambio adaptativo», no quedaría nunca obsoleto pues, al ser desplazado de una actividad podría pasar a realizar cualquier otra, podría reciclar sus conocimientos con gran facilidad, podría, en definitiva «adaptarse» rápidamente al cambio, a las nuevas necesidades del medio laboral.

Creemos que en una época caracterizada por el cambio, el mejor potencial de trabajo es un ser humano formado para el cambio profesional de forma tal que los conocimientos, habilidades le permitan «ser adaptativo», esto es le permitan adaptarse a ese cambio.

La función formativa de todas las instituciones educadoras y formadoras que tengan como objetivo la formación para el trabajo en general, esto es, para un mercado del trabajo en continuo cambio, ha de introducir como objetivo, además de los contenidos informativos y de entrenamiento, una formación en las habilidades y recursos psicológicos o «metaformación», para que el trabajador pueda estar constantemente adaptándose a ese cambio producido en el mercado laboral. Esto es lo que abreviadamente denominamos «metaformación en la educación para el cambio adaptativo» como hemos definido anteriormente.

Para la exposición sistemática de la M.E.C.A. recurriremos a un procedimiento lógico recursivo. Expondremos primero qué entendemos por cambio adaptativo, a partir de este concepto podremos explicar la educación para ese cambio adaptativo; así finalmente estaremos en disposición de elaborar el concepto total de una metaformación para esa educación en el cambio adaptativo.

El cambio adaptativo. La realidad social, al igual que la realidad física de nuestro entorno, es cambiante por definición. No existe lo dado, sino en constante cambio. Dicho de otra forma entendemos que, dentro del cambio de la esfera de la realidad física, que es el entorno o nicho ecológico en el que se da una determinada sociedad, ésta a su vez está en constante cambio. El entorno social y el físico son los nichos ecológico y social cambiantes, consuetudinarios en el ser humano. El ser humano tiene la plasticidad suficiente y probada a lo largo de su historia para adaptarse a los cambios. De hecho el ser humano «es» en cuanto es capaz de sobrevivir adaptándose a los cambios.

Introducimos el concepto de «cambio adaptativo» para referirnos al cambio dirigido por el propio ser humano, esto es, de forma consciente, con la finalidad de adaptarse a un cambio determinado por él mismo o inducido por la sociedad de su

entorno. Esto nos lleva a plantear el punto siguiente, la educación en el cambio adaptativo.

La educación en el cambio adaptativo. Hemos dicho que la adaptación al cambio es algo natural de la especie. El ser humano se caracteriza por su extraordinaria plasticidad. Se trata de desarrollar esas habilidades del ser humano que le faciliten su adaptación a los cambios de la sociedad. Estos cambios adaptativos han de ser intencionales, pues son fruto de la necesidad de adaptarse a los cambios que el ser humano ha producido en su entorno o nicho eco-social.

Proponemos que se ha de producir un «cambio del control del cambio». Esto es, antes el cambio se producía en el entorno, nicho eco-social y el ser humano se adaptaba. Ahora es el propio ser humano quien, al producir un(os) cambio(s) en su nicho eco-social cada vez mas en forma consciente, prevé la necesidad de esos «cambios adaptativos intencionales» en el propio ser humano.

Propondremos dos ejemplos concretos, uno difuso y problemático pero, y por ello, muy cercano a nosotros. El otro tal vez mas claro pero, y por ello, mas complejo y distante. El primer ejemplo es la necesidad del «cambio adaptativo intencional» a la realidad del cambio del trabajo en nuestras sociedades. El segundo ejemplo es la necesidad de un «cambio adaptativo intencional» en los hábitos de vida diarios de los primeros habitantes de una base fija en la Luna, para el aprovisionamiento de vuelos espaciales.

Es evidente que se ha de producir un «cambio adaptativo intencional» en ambas circunstancias, el segundo ejemplo lo vemos muy claro en el sentido de necesario. Hay que recurrir a una serie de elementos interdisciplinares para diseñar un nuevo modelo educativo. Podemos reconocer toda una serie de componentes físicos, formativos, educativos, psíquicos, sociales, etc. Vemos claramente la necesidad interdisciplinar, aunque se vea con dificultad la solución al ser altamente compleja.

De forma similar proponemos que para el «cambio adaptativo intencional» del primer ejemplo hay que recurrir al diseño interdisciplinar de un nuevo modelo - con todos los componentes educativos, formativos, psicológicos, sociales, etc.- que, lejos de ser un mero debate público-privado o de lucha de poderes -entre empresarios, docentes, discentes, padres y necesidades sociales-, requiere un replanteamiento social amplio y de conjunto, sobre el modelo educativo a diseñar en función de la sociedad que deseemos construir. En resumen para producir esos «cambios adaptativos intencionales» en el ser humano, hemos de recurrir a la educación en el cambio adaptativo.

La metaformación para la educación en el cambio adaptativo. Ahora ya resulta mas sencillo introducir nuestro concepto de «metaformación» para esa conocida «educación en el cambio adaptativo». En definitiva la «metaformación» hace referencia a que una formación práctica enfocada al trabajo en una sociedad y un lugar, cuando estos tres elementos últimos son, por propia definición, absolutamente cambiantes, ha de estar fundamentalmente basada en el desarrollo de las habilidades y capacidades tales como, por ejemplo, habilidades y capacidades de: aprendizaje autónomo (véase Roca, 1994), adaptación al cambio, aprender a aprender (véase Resnick y Collins, 1996), inteligencia emocional, (Goleman, 1996; y Gardner, 1995).

## EL MODELO EFO: COMPONENTES DEL DISEÑO Y RESULTADOS

### Unidad Técnica de Medición e Investigación Evaluativa (MIDE-U.V.)

La Evaluación y Seguimiento de las Acciones Formativas desarrolladas en 1996 se plantea en la Orden de 5 de Diciembre de 1995 de la Consellería de Trabajo y Asuntos Sociales de la Generalitat Valenciana, que regula el procedimiento para la concesión de ayudas. En esta Orden se diseñan las características básicas de la Evaluación que se pretende realizar, así como su finalidad. Esta Orden identifica como finalidad para la evaluación el control del desarrollo de las Acciones Formativas como un elemento para mejorar la calidad docente de las mismas, así como un indicador de los niveles de calidad que muestran las Entidades Colaboradoras a tener en cuenta en la concesión de ayudas en periodos posteriores. Este marco define, pues, varios componentes implicados en los Sistemas de Evaluación que, a modo de introducción, deseamos comentar brevemente. Estos componentes son básicos y orientan el Diseño del Sistema de Evaluación (Payne, 1994 ; Moore y Blisson, 1995).

#### ¿Calidad de Servicio o Calidad del Programa?

La Calidad es un concepto de difícil definición, pues siempre es relativo al momento histórico en que se inserta y a los valores predominantes de la sociedad que lo aplica. Asimismo, es un concepto multidimensional, dependiente en la mayor parte de ocasiones, de una gran cantidad de factores (Raggatt y Unwin, 1994 ; Skilbeck et al., 1994). No obstante, es necesario establecer algún referente de lo que se entiende por Calidad si se desea abordar la evaluación. En este sentido el procedimiento suele ser de compromiso, operativizando a través de *indicadores* los elementos que la Comunidad social y científica entienden como elementos demostrativos de la Calidad de un fenómeno. Esta definición operativa de la Calidad es la que nos empieza a acercar a los elementos que van a ser evaluados (Fitz-Gibbon, 1996).

En la *Evaluación de la Calidad de la Formación para el Empleo* pueden identificarse diversas perspectivas. Los dos enfoques básicos pueden clasificarse como: la Evaluación de la Calidad del Servicio y la Evaluación del Programa, o de su Impacto.

El enfoque de *Análisis de la Calidad del Servicio* hace referencia a la bondad estructural y funcional de los Programas de Formación (Jornet y Suárez, 1996). En este contexto, por Calidad del Servicio nos estamos refiriendo, pues, básicamente a si las Acciones Formativas se desarrollan en condiciones adecuadas. Los Indicadores en que suelen basarse este tipo de Evaluaciones se refieren a la adecuación de las Infraestructuras, Medios y Materiales, actuación Docente, Metodología, etc..., tanto de los componentes teóricos como prácticos implicados en una Acción Formativa.

Un elemento adicional, no siempre contemplado por la dificultad de su operativización como medida para todos los programas, es el análisis del logro de los objetivos de aprendizaje (nivel de capacitación), como una medida de producto educativo final (Raizen, 1994 ; Jessup, 1991). Sin embargo, la evaluación de la calidad de la docencia en este modelo se orienta fundamentalmente a asegurar la calidad del servicio, bajo el supuesto de que la calidad del producto deviene fundamentalmente de ésta (Jornet,

Suárez, González Such, 1993). De esta forma, las fuentes de información son diversas, si bien, prevalece en la mayoría de los modelos la Evaluación basada en las opiniones de los «clientes» -alumnos y empleadores-. Estas se combinan, dependiendo de quién oriente o encargue la evaluación, con actividades de supervisión-inspección técnica y, en su caso, con medidas de capacitación.

El enfoque de *Análisis de la Calidad del Programa* hace referencia al grado en que se han conseguido los objetivos para los que se ha diseñado el Programa. Y, generalmente, el énfasis se sitúa en el Análisis del Impacto. En este caso, en relación a la Formación Ocupacional, es susceptible de una doble lectura : a) Si las Acciones Formativas específicas han logrado el nivel de inserción laboral prefijado de sus alumnos, y b) Si el Programa de Formación Ocupacional en general ha conseguido los objetivos globales de mejora en el empleo que se haya planteado.

En este enfoque los Indicadores suelen ser muy simples e identificables con lo que denominamos «datos duros», es decir, meros niveles de inserción contemplados, en todo caso, para diferentes cortes temporales -corto, medio y largo plazo-. La dificultad de este tipo de estudios radica fundamentalmente en los medios para establecer el seguimiento individual de los clientes tras la formación y, también, en el hecho de que es más fiable y válida una valoración del Impacto realizada a medio o largo plazo, que una llevada a cabo a corto plazo. Asimismo, su análisis como programa se inserta en estudios de corte quasi-experimental en el que se comparan los resultados de inserción de los colectivos sujeto de formación con otros que no han participado en programas de esta índole (Bell et al., 1995).

Ambos enfoques normalmente se presentan como antagónicos, si bien, desde nuestra perspectiva son claramente complementarios. Y ello es así porque desde una Evaluación orientada desde la Administración Pública deben incluirse unas fuertes dosis de realismo. Hay que ser consciente de que la Formación es una herramienta de dinamización del Empleo, pero que éste no depende exclusivamente de la Formación. Política y administrativamente sería ideal que existiera una relación unívoca causa-efecto entre ambos factores; la realidad es que si bien la Formación del personal es una condición necesaria para favorecer el Empleo, sin embargo, no es suficiente para que este se produzca. Deben concurrir otros muchos factores y, posiblemente, el tipo de Calidad a asegurar es la del Servicio y su Impacto, debe ser un elemento que progresivamente debe ser mejorado.

Indudablemente, un elemento a controlar, será que la oferta de formación se ajuste lo más posible a la demanda de empleo; sin embargo, este principio tampoco puede asumirse como el único, dado que se cerraría la opción a propuestas innovadoras de formación que, a medio o largo plazo, pudieran aportar elementos de dinamización laboral. En cualquier caso, el problema es complejo y, por ello, en la evaluación se debe ser prudente y flexible, propiciando un marco de mínimos en el que pueda darse cabida a la riqueza de opciones que concurren en esta problemática.

Por todo ello, el Modelo de Evaluación propuesto toma como punto de partida un Análisis de la Calidad de Servicio y, de forma complementaria, aborda el Análisis de la Calidad del Programa y su Impacto. El propósito, pues, de esta Evaluación es de carácter globalizador.

### Tipologías de Formación

La Formación Ocupacional, como formación no-reglada, adquiere diversas

tipologías debido a múltiples factores : los diferentes propósitos de los programas (por especialidad o grupo profesional), las formas en que se produce la formación (cursos convencionales, prácticas en empresa, formación a distancia, etc...), y las diferencias en cuanto a los tipos de Organización que desarrollan las Acciones Formativas (Agentes Sociales, Academias, Empresas, Ayuntamientos, ONGs, etc...).

Este hecho implica que sea muy difícil establecer un único sistema de evaluación, si se desea que las evaluaciones realizadas sean válidas. Asimismo, dadas las características de los programas, es deseable que exista un medio básico sobre el cual puedan establecerse comparaciones. De este modo, los indicadores a tener en cuenta deberán estar elaborados sobre el principio de aportar una base común de calidad mínima, a la par que puedan contemplar elementos de diferenciación relativos a la tipología de formación. En cuanto a la validez, deberá establecerse un compromiso en el que se asegure que la información extraída sea válida para el tipo de uso de las puntuaciones derivadas de los instrumentos de recogida de información.

Desde este planteamiento, el Modelo de Evaluación que se propuso intenta recoger esos niveles mínimos de Calidad exigibles a todos los programas y Acciones Formativas, a la vez que se especializa en la valoración para cada uno de ellos. Las especificaciones las comentaremos posteriormente en la exposición del Modelo de Evaluación.

### CARACTERÍSTICAS DEL MODELO DE EVALUACIÓN (MODELO EFO)

El Modelo desarrollado para la Evaluación del Programa de Formación Ocupacional en la Comunidad Valenciana -Modelo EFO- durante el periodo 1996 presenta las siguientes notas características:

- Es un modelo *complementario de Análisis de la Calidad del Servicio y del Programa*. Toma como punto de partida el Análisis de Calidad de las Acciones Formativas desarrolladas por cada Entidad Colaboradora e, incluye un seguimiento de valoración del Impacto, tanto en relación a las Acciones propiamente dichas, como respecto de las Entidades y del Programa en su conjunto.
- Es un Modelo Mixto Formativo/Sumativo. En él están previstas informaciones para que puedan realizarse recomendaciones de mejora durante el desarrollo de las Acciones Formativas, así como se utiliza la información de la Entidad con una doble finalidad : aportarle información y extraer un nivel de calidad de la misma para que la CTAS pueda orientar mejor sus decisiones posteriores.
- Es un Modelo orientado a programas, que incluye diferencias en sus instrumentos de recogida de información adaptadas a las características básicas de cada uno de los programas. Asimismo, mantiene una base que permite establecer comparaciones inter-programa.
- Como Modelo, constituye una operativización de las Normas ISO de la Comunidad Europea referentes a criterios de calidad.
- No es un Modelo cerrado, sino que está inserto en un Diseño de Investigación Evaluativa, en el que, junto a la Evaluación propiamente dicha, se analizan las características del propio modelo EFO. Así, se ha estudiado su validez, factores que afectan a la Evaluación, Fiabilidad, etc. La Metodología en que se basan estos Estudios se enmarca en los enfoques de Diseño de Encuesta, en los que se combinan diversas fuentes de recogida de información, diversos instrumentos y dife-

rentes momentos de obtención, atendiendo tanto a informaciones de carácter cuantitativo como cualitativo.

### OBJETIVOS Y FINALIDAD DE LA EVALUACIÓN

Los objetivos y finalidad de la Evaluación establecidos en el Modelo EFO pueden sintetizarse en los siguientes elementos:

- Respecto al Programa de Formación Ocupacional. Se trata de facilitar datos que apoyen decisiones de mejora en la planificación del Programa para sucesivos periodos. Implicado en este objetivo, está el hecho de extraer información referida a la Calidad Docente mostrada por las Entidades Colaboradoras, de forma que mejore el sistema de selección de solicitudes<sup>2</sup>.
- Respecto a las Entidades Colaboradoras. Se trata de poder disponer de información acerca de cómo desarrollan las Acciones Formativas realizadas con patrocinio de la CTAS y el Fondo Social Europeo. La finalidad se puede sintetizar en los siguientes puntos: 1. Poder aportar información a las Entidades acerca de sus niveles de calidad docente, globalmente considerados, en relación a los niveles generales del conjunto de Entidades Colaboradoras, 2. Disponer de información para que la CTAS, a través de sus Técnicos de Enlace, coadyuve en el buen desarrollo de las Acciones Formativas y pueda, en su caso, establecer recomendaciones de mejora, y 3. Valorar el nivel de calidad que las Entidades Colaboradoras han mostrado en las Acciones Formativas de cada Grupo Profesional que han atendido.
- Respecto a la Sociedad en general. La CTAS, como Administración Pública, debe velar por el uso adecuado de los fondos públicos, de forma que se extraigan de estos esfuerzos los mejores productos para la sociedad que los aporta.

### COMPONENTES DEL MODELO EFO: INDICADORES E INSTRUMENTOS

Los componentes que se implican en este Modelo son los siguientes:

- *Calidad Técnica del desarrollo de una Acción Formativa*, como expresión del Cumplimiento en todos los términos propuestos en la solicitud y el seguimiento detallado del cumplimiento. Este componente se extrae de la información que facilitan los Técnicos de Enlace de la CTAS a partir de sus visitas a las Entidades Colaboradoras.
- *Calidad Percibida por los alumnos*, como una expresión de las opiniones que los alumnos asistentes a una Acción Formativa vierten en dos encuestas. La primera encuesta realizada tras haber transcurrido el 20% de la Acción y, la segunda, a su finalización.
- *Impacto de la Acción Formativa*, como expresión de los niveles de inserción profesional logrados a corto, medio y largo plazo. Asimismo, se tienen en cuenta las opiniones de los alumnos (a partir de una muestra) como elemento contextualizador de los resultados obtenidos.

Por otra parte, estos Componentes del Modelo se sustentan sobre un conjunto de Indicadores que provienen de diversos instrumentos y datos directos. Por moti-

<sup>2</sup> Téngase en cuenta que hasta el momento la mayor parte de Indicadores utilizables para seleccionar solicitudes de ayuda para la realización de Acciones Formativas se basaban en la propuesta que, sobre papel, realizaba la Entidad. En este momento se ha añadido a esta Información una valoración de la Calidad mostrada en el ejercicio 1996.

vos de espacio no se incluyen en este resumen muestras de los mismos. Las características de los instrumentos utilizados son las siguientes:

- *Guías de Supervisión*, en ellas se recoge información facilitada directamente por los Técnicos de Enlace de la CTAS, los cuáles tras su visita a la Entidad, cumplimentan las mismas a partir de la observación directa de los diversos elementos que en ellas se incluyen. Los Técnicos de Enlace realizan tres visitas a las Entidades Colaboradoras. Las Guías de Supervisión se cumplimentan en la primera y tercera visitas, quedando la segunda visita para comprobaciones específicas de gestión administrativa. La primera visita se efectúa aproximadamente una vez ha transcurrido un 20% de la Acción Formativa y la tercera visita a su finalización. Las dimensiones que se contemplan en las Guías de Supervisión se recogen en los Cuadros 1 y 2.
- *Guía Observacional de clases*. Esta Guía es de carácter Opcional y se cumplimenta en el caso en que el Técnico de Enlace lo estime necesario. Se orienta como una Guía de apoyo.
- *Cuestionarios de Opinión de Alumnos*, en los que se recogen las opiniones que éstos manifiestan acerca del funcionamiento de la Acción Formativa. Se han preparado diversos modelos en función del tipo de Programa (Programa Salario, General, Itinerarios, etc...). Como en el caso de las Guías de Supervisión, de cada Modelo de Cuestionario se dispone de una versión realizada para su uso en la Primera Visita y otra para la Tercera Visita. Las dimensiones que contempla cada uno de los Cuestionarios de alumnos se recogen en el Cuadro 3.

**Cuadro 1 : Guía de Supervisión I. Elementos que se valoran.**

• Descripción de Instalaciones (Aula Teórica, Aula Práctica y Otras dependencias) -superficie/nº alumnos, iluminación, ventilación y climatización, condiciones y medidas de seguridad e higiene, mobiliario, accesibilidad-
• Descripción del Equipo Didáctico -cantidad, calidad, conservación, medidas seguridad, higiene e instalación-
• Descripción del Material Fungible -cantidad y calidad, disponibilidad para su uso y adecuación al programa-
• Descripción del Profesorado -adecuación entre profesorado propuesto y real, cumplimiento-
• Descripción del nivel de cumplimiento respecto a la publicidad de informaciones -calendario, horarios, cuadro docente, programa, horarios adicionales, avisos y ofertas de empleo-
• Descripción de la Programación Docente de la Acción Formativa -Diseño instructivo, materiales, modelos de evaluación del aprendizaje, etc...-
• Descripción de la Gestión Docente -controles de asistencia, controles evaluativos de los alumnos, registros de evolución individual de cada alumno, evolución del grupo, etc...-
• Descripción de Gestiones y actividades orientadas a la Inserción de los alumnos asistentes a la Acción Formativa.

**Cuadro 1 : Guía de Supervisión I. Elementos que se valoran.**

• Descripción del Profesorado -adecuación entre profesorado propuesto y real, cumplimiento-.
• Grado de cumplimiento en el desarrollo de la Acción Formativa.
• Descripción de la Gestión Docente -controles de asistencia, controles evaluativos de los alumnos, registros de evolución individual de cada alumno, evolución del grupo, resultados individuales y grupales etc...-.
• Descripción de Gestiones y actividades orientadas a la Inserción de los alumnos asistentes a la Acción Formativa : grado y tipología de la inserción conseguida.

**Cuadro 2 : Guía de Supervisión II. Elementos que se valoran.**

CUESTIONARIO	DIMENSIONES
EFO/1	Organización, Infraestructura, Profesorado, Metodología, Expectativas.
EFO/2	Organización, Infraestructura, Profesorado, Metodología, Adecuación de las Prácticas, Empleo y Valoración General de la Acción Formativa.
P/EFO/1	Organización, Adecuación de las Prácticas, Metodología, Expectativas.
P/EFO/2	Organización, Infraestructura y Materiales, Adecuación de las Prácticas, Metodología, Empleo y Valoración General de la Acción Formativa.
CD/EFO/1	Organización, Infraestructura, Profesorado, Metodología, Expectativas.
CD/EFO/2	Organización, Infraestructura y Materiales, Adecuación de las Prácticas, Metodología, Empleo y Valoración General de la Acción Formativa.
S/EFO/1	Provee una sola dimensión global.
S/EFO/2	Organización, Infraestructura y Materiales, Profesorado, Metodología, Estrategias, Empleo y Valoración General de la Acción Formativa.
TIS/96	Provee una sola dimensión global.
CONT/96	Organización, Infraestructura y Materiales, Adecuación de las Prácticas, Profesorado, Metodología, Empleo y Valoración General de la Acción Formativa.

**Cuadro 3 : Dimensiones de los Cuestionarios de Calidad Percibida (Alumnos)**

El formato de presentación se ha adecuando a un Diseño que permite la lectura óptica de respuestas, pero de fácil manejo e interpretación. Aunque son anónimos -los respondientes no deben consignar su nombre-, se han incluido en todos los cuestionarios diferentes tipos de datos personales que se utilizan en los estudios globales como elementos de contextualización de resultados. Asimismo, en el anverso siempre se ha reservado un espacio abierto para que consignaran las observaciones que los alumnos estimaran oportuno realizar. Además de las dimensiones de los instrumentos hay que reseñar que éstos han sido elaborados teniendo en cuenta que su aplicación estuviera ajustada al tipo de población a que van dirigidos cada uno de ellos. De igual forma, se han considerado factores importantes en su desarrollo : a) que los tiempos de aplicación fueran cortos, de manera que no supusieran una interrupción importante de las Acciones Formativas, y b) que, a su vez, se pudieran integrar operativamente en la estructura de visita de los Técnicos de Enlace.

Para su aplicación se han elaborado tanto instrucciones directas que aparecen escritas en los Cuestionarios, como otras que oralmente dan los Técnicos de Enlace

y que se han integrado en una Guía del Técnico del Enlace.

- Se han desarrollado también otros instrumentos orientados a recabar datos adicionales de carácter estadístico (bases de datos) ; así como otros cuya finalidad era mas específica, ligada a algún estudio parcial incluido en el Análisis global que se aporta a la CTAS. De este modo, se han elaborado Guías de Entrevista para Profesores y para Coordinadores Docentes que se han utilizado en el marco del Estudio de Validación del Modelo, o Guías de Entrevista a empleadores, utilizadas en el Estudio de Impacto. Así como un Modelo de Encuesta Telefónica para la recogida de datos de Impacto.

## ORGANIZACIÓN, PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN

Las fases iniciales de focalización y preparación del sistema de evaluación fueron desarrolladas desde Noviembre de 1995 hasta Marzo de 1996. Se realizaron a partir de un Análisis de Necesidades (Tejedor, 1990) en el que se contemplaron todos los elementos básicos para el desarrollo del sistema, desde la forma de organización efectiva del mismo, su integración en la organización de la CTAS, su finalidad y usos, características de los diversos instrumentos a desarrollar, etc... Estas fases fueron desarrolladas en colaboración con personal de los diversos Servicios y secciones de la Dirección General de Formación e Inserción Profesional, así como con diversos técnicos de la CTAS, muy especialmente los miembros del Servicio de Evaluación y Seguimiento.

La recogida de Información se inserta en la estructura de visitas de los Técnicos de Enlace, los cuáles una vez cumplimentadas las Guías de Supervisión y las encuestas de alumnos, las remiten al Servicio de Evaluación y Seguimiento de la Dirección General de Formación e Inserción Profesional. En este Servicio, se establecen los controles de las Acciones Formativas evaluadas y se remiten al Departamento MIDE para la emisión de informes. Una vez realizados éstos, el mismo Servicio de la Dirección General es el encargado de controlar los informes emitidos y de distribuirlos a los Técnicos de Enlace en las Direcciones Territoriales. La recogida de Información de los diversos Programas se extendió desde Marzo hasta Diciembre de 1996. Desde Enero hasta Marzo de 1997 se recabaron los datos para el Análisis de Impacto.

## INFORMES EMITIDOS

Un elemento muy importante en cualquier sistema de Evaluación es la Información que aporta. Las unidades de Información que se han derivado de esta aproximación han sido:

- Informes específicos de Acciones Formativas:

Programa	Nº Informes 1ª Aplicación	Nº Informes 2ª Aplicación
Inserción al Trabajo	1492	1491
Prácticas en empresas	116	121
Cursos a Distancia	11	31
Itinerarios Formativos	18	27
Programa de Formación para Mujeres	20	19
Formador de Formadores	4	3
Programa Salario (>40 años)	30	32
Programa de Formación para jóvenes	10	7
<b>TOTAL</b>	<b>1701</b>	<b>1731</b>

Asimismo, se han emitido 462 Informes globales de Entidades Colaboradoras. Como Informes globales, tenemos : Informe Global de Resultados, Informe de Validación, Informe de Orientación Ocupacional e Inserción Profesional, Informe de Impacto, Informe de Criterios de Selección y Elementos Meta-evaluativos.

## SÍNTESIS DE RESULTADOS

### • De la Validación del Modelo.

El desarrollo de cualquier modelo de evaluación requiere recoger información orientada a contextualizar y comprender adecuadamente los resultados en los que se basarán las decisiones que la motivan. El término validación debe, pues, entenderse en sentido lato y orientado a este propósito. De este modo, a partir de este estudio se pretende obtener una información complementaria que ayude a ofrecer un marco más amplio y comprensivo en el que entender mejor los resultados derivados del procedimiento general de la evaluación, al estar éste basado en las inspecciones técnicas y las opiniones de estudiantes.

Este estudio se basa en un enfoque de Diseño de Encuesta en el que se combinan diversas fuentes de recogida de información, diversos instrumentos y diferentes momentos de obtención, atendiendo tanto a informaciones de corte cuantitativo como cualitativo. Un primer acercamiento está orientado al concepto clásico de validación de constructo. En él se ha pretendido identificar los componentes dimensionales de calidad extraíbles a partir de los cuestionarios de opinión de alumnos; así como la posibilidad de establecer tipologías base de actuación.

Este acercamiento está ligado fundamentalmente a la validación de los instrumentos utilizados dentro del modelo de evaluación. El segundo objeto de este estudio es el análisis de las concurrencias de información, y sus divergencias, tomando como punto de partida una estrategia de triangulación de informaciones, en las que el modelo estándar de evaluación intenta ser explicado a partir de informaciones colaterales obtenidas en visitas directas a los centros. Por ello, es este un esquema de trabajo que amplía el marco tradicional de los estudios de validación y que pone el énfasis en las cuestiones contextuales y ecológicas del proceso. Por su parte, esta aproximación atiende fundamentalmente componentes de validación del modelo en sí mismo.

### Análisis de Dimensiones y Tipologías de Calidad.

El Análisis de Dimensiones y Tipologías de Calidad se ha desarrollado con los datos obtenidos en el conjunto de la aplicación real del sistema, es decir, con la totalidad de los datos recogidos.

El estudio de dimensiones de los Cuestionarios de Opinión de Estudiantes se ha realizado a partir de Análisis Factorial de Componentes Principales (con rotación Oblícuca). Los resultados obtenidos muestran una composición factorial que replica, en lo sustancial, las dimensiones teóricas, así como se ha comprobado un elevado grado de permanencia de dichas estructuras a través de las diferentes familias profesionales. Por motivos de espacio y, dado que responden a las dimensiones señaladas en el Cuadro 1, no aportamos resultados específicos en este resumen.

En cuanto al Análisis de Tipologías de Calidad, se ha tratado de identificar para el

conjunto de acciones formativas organizadas a través de los diversos programas la existencia de perfiles consistentes de calidad docente. Estos perfiles se ha entendido que son consistentes sobre la base de que la calidad percibida por los clientes fuera sustancialmente mejor a través del conjunto de variables que componen el perfil y que en este caso son las siete dimensiones de valoración (Organización, Infraestructura, Profesorado, Metodología, Adecuación, Empleo y Valoración General). El procedimiento que se ha utilizado a estos efectos es el Análisis de Agrupamiento basado en K-medias, explorando para cada caso diversas soluciones basadas en diferente número de agrupamientos. El criterio de elección de una solución sobre las demás ha sido doble, de un lado la consistencia de los perfiles aportados en el sentido que acabamos de explicar y, de otro, la parsimonia en la explicación. El procedimiento y sus resultados más relevantes se describen extensamente en otro trabajo pendiente de publicación (Jornet y Suárez, 1997) por lo que aquí aportaremos solamente las claves que consideramos esenciales.

El trabajo de identificación, teniendo presentes los resultados de otras parcelas del estudio que acabamos de comentar, se ha llevado a cabo atendiendo a la importancia de algunas dimensiones moduladoras fundamentales: el programa de actuación y el grupo profesional. En cada una de ellas se ha realizado una exploración para determinar la existencia de estos Perfiles de Calidad Docente y su significación univariada y multivariada, como base para tener una representación sintética de los puntos fuertes y débiles que afloran en cada uno de estos conjuntos de actuación (en cada programa de actuación y para cada grupo profesional<sup>3</sup>).

Se puede afirmar con carácter general que existen Perfiles de Calidad Docente consistentes para la práctica totalidad de las situaciones consideradas. Así, por encima del 90% de las situaciones de modulación alcanzan un perfil que cumple los requisitos globales que se acaban de describir. En la Tabla 1 y la Gráfica 1 se recoge una muestra de este tipo de perfil que se corresponde, en este caso, con la totalidad de acciones formativas valoradas en dicha convocatoria. Se puede apreciar que se cumplen las condiciones que acabamos de apuntar respecto a la consistencia, al mismo tiempo que se descartan otras soluciones de complejidad mayor -con más agrupamientos- precisamente porque no mantienen esta nitidez en la valoración, apareciendo interacciones entre los diferentes perfiles de calidad<sup>4</sup>.

Las soluciones encontradas oscilan entre dos o tres agrupamientos de calidad, según el caso, y presentan una contribución significativa todas las dimensiones que componen el perfil de valoración. Los perfiles demuestran que el punto más fuerte consiste en la actuación del profesorado que en general se aprecia como el factor más positivo no importa el nivel global del perfil. Por su parte, las mayores deficiencias se perciben en cuanto a la Infraestructura y Empleo que es en donde

<sup>3</sup> No siempre ha sido posible establecer estos perfiles dado que en algunos grupos profesionales se han desarrollado y, por tanto, valorado un escaso número de acciones formativas. En estos casos se ha preferido no establecer tipologías de calidad independientes por considerar que la falta de estabilidad de las mismas condiciona de forma decisiva su utilidad.

<sup>4</sup> Con interacciones nos referimos a cruzamientos entre los perfiles de los diferentes agrupamientos que se determinan en la solución. De forma que no se pueden extraer conclusiones globales respecto a que un agrupamiento sea consistentemente percibido como de mayor calidad que otro. Sin negar la importancia de tales especificaciones, en este primer propósito de obtener una imagen bocetada sobre la calidad percibida en estas acciones nos parece que no resultarían útiles para este propósito, con lo que han sido excluidos del proceso que aquí estamos reseñando.

se recogen los niveles de valoración más bajos en los agrupamientos más deficitarios.

Existen notables diferencias entre programas de actuación y entre agrupamientos profesionales, de forma que los niveles de calidad percibidos muestran una importante variabilidad a este respecto. Por tanto, las interpretaciones generales deben contextualizarse, al menos, en función de estas dimensiones moduladoras, quedando las apreciaciones generales con un valor limitado. Así, la especial cualidad de las actividades desarrolladas dentro de un programa como el de Parados de Larga Duración condicionan decisivamente los perfiles de calidad que se puedan obtener y, por tanto, no resultaría adecuado comparar sin matices las valoraciones obtenidas con las que se encuentran en otros programas bien diferentes -como, por ejemplo, el programa de Prácticas en Empresas-.

En conjunto, los perfiles de calidad obtenidos demuestran una solidez suficiente que permite pensar en diferentes utilidades evaluativas. De un lado, sintetizan adecuadamente las tendencias fundamentales, concretando tanto los puntos fuertes como los más problemáticos de cada situación. Esto puede fundamentar directrices globales de actuación tanto a nivel de estándares fijados en las convocatorias públicas como en orientaciones para los planes de supervisión sobre el desarrollo de futuras acciones. Por otra parte, se identifican perfiles de actuación con una diferencia cualitativa de calidad, lo que permite elaborar actuaciones y recomendaciones específicas diferenciadas para cada entidad formativa en sus diferentes compromisos de actuación.

DIMENSIONES	PERFILES DE CALIDAD DOCENTE			
	GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III	SIGNIF.
Organización	3,9474	4,5080	3,0074	****
Infraestructura	3,6760	4,4032	2,8144	****
Profesorado	4,3587	4,7078	3,8249	****
Metodología	4,0849	4,5252	3,4448	****
Adecuación Práctica	3,8534	4,4067	2,9382	****
Empleo	3,2939	3,9619	2,7770	****
Valoración General	3,8554	4,5457	2,6445	****
Nº DE ACCIONES FORMATIVAS POR GRUPO	525	932	108	TOTAL
% DE ACCS. FORMS. CLASIFICADAS EN EL GRUPO	33,55	59,55	6,90	

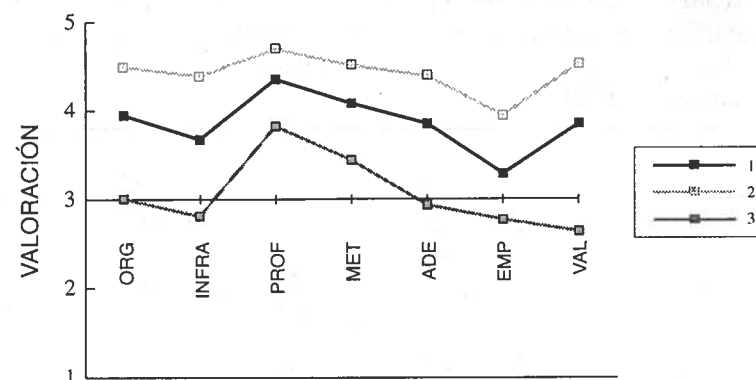
Tabla 1. Valores Medios y número de acciones formativas de los grupos identificados mediante Análisis Cluster en el MUESTRA TOTAL DE ACCIONES FORMATIVAS  
(Significación de la diferencia entre los niveles medios de los perfiles en todas las dimensiones: \*\*\*\* 1/1000; \*\*\* 5/1000; \*\* 1/100; \* 5/100; Blanco: no significativa).

### Validación Contextual.

Este estudio se ha realizado, sobre un total de 58 cursos, teniendo en cuenta las siguientes fuentes de información: Opiniones de los Coordinadores y de los Profesores de los Cursos (recogidas mediante Entrevista), Valoraciones de rendimiento (recabadas a través de la auditoría del sistema de evaluación) y valoraciones de las Calidad Percibida (Cuestionarios de Estudiantes) y de la Supervisión Técnica (Guías de Supervisión).

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que las Valoraciones de Calidad Percibida y las de Supervisión Técnica ofrecen resultados concurrentes con los aná-

### TOTAL ACCIONES FORMATIVAS



Gráfica 1.- Perfil de valoración de tres agrupamientos consistentes en el TOTAL de las acciones formativas. Se representan los promedios de valoración en las dimensiones de la segunda aplicación.

lisis de la Organización interna de las Entidades y de los Cursos obtenidas mediante Entrevista. De este modo, aspectos como la integración y coordinación en la organización, duración de los Módulos de cada Curso<sup>5</sup>, de la relación profesor-alumno, calidad de los materiales y de los medios para la realización de las prácticas (especialmente) y la atención personalizada de cada alumno están en estrecha relación con la percepción de calidad. Asimismo, existe una relación a tener en cuenta entre los niveles de calidad percibida y los niveles de capacitación obtenidos por los estudiantes.

### • De los resultados de Evaluación de Calidad del Servicio.

En este apartado recogemos una sinopsis de resultados globales de los análisis realizados. La Calidad Docente debe entenderse en este punto como «calidad percibida» por los clientes, los alumnos, que reciben la formación. No obstante, se matiza en relación a la Calidad basada en la Supervisión desarrollada por los Técnicos de Enlace de la CTAS, en sus visitas de Seguimiento y Evaluación de las Acciones Formativas. En esta presentación los resultados, que mencionamos, se orientan básicamente a describir los niveles de calidad en la Formación Ocupacional, desde una perspectiva de evaluación del Servicio prestado por las Entidades colaboradoras.

Las valoraciones se basan en 40482 cuestionarios. Se han valorado con la primera administración de cuestionarios un total de 1701 Acciones Formativas. Para ello, se han recogido 20753 encuestas válidas. Respecto a las valoraciones realizadas hacia la finalización de cada curso, se han evaluado 1731 Acciones Formativas. Se han recogido 19729 encuestas válidas. La distribución por programas se sintetiza en la Tabla 2.

### Características de los respondientes.

En relación al Tipo de Población que se atiende a través de los diversos programas se pueden extraer las siguientes características:

<sup>5</sup> Los cursos con Módulos de mayor duración parecen «mejor coordinados» y son mejor valorados por los estudiantes, al igual que presentan mejores niveles de calidad los cursos con menor número de profesores. Estos resultados son concurrentes con los que obtuvimos en estudios anteriores, aunque en un contexto universitario.

- Con independencia del Programa de Formación específico para Mujeres (en el que obviamente este colectivo constituye el 100%), en el conjunto de Programas es mayoritaria la presencia de Mujeres, desde un 59,10% que corresponde al programa de inserción al trabajo -que es el mas extenso- hasta un máximo de 74,06% correspondiente al programa salario.

Programas	Encuestas 1º Pase	%	Encuestas 2º Pase	%
Inserción al Trabajo	19013	91,62	16753	85,02
Prácticas en Empresas	293	1,42	339	1,72
Cursos a Distancia	353	1,70	855	4,33
Itinerarios	206	1,00	283	1,43
Mujeres	257	1,24	228	1,15
Formador de Formadores	52	0,25	43	0,22
Programa Salario	436	2,10	532	2,70
Jóvenes	130	0,64	57	0,29
Formación Continua	—	—	619	3,14
Sin clasificar	13	0,06	0	0,00
<b>TOTAL</b>	<b>20753</b>	<b>100</b>	<b>19729</b>	<b>100</b>
TOTAL encuestas	40482			

Tabla 2. Distribución de encuestas por programas.

- Esta tendencia se invierte en el programa de Formación de Jóvenes, aunque es muy concreto y, en especial, llama la atención el Programa de Formación Continua, en el que hay una presencia de hombres del 58,20%.
- Esta distribución corresponde a las características del desempleo -mas problemático para el caso de las mujeres-y representa el esfuerzo de este colectivo por lograr un espacio en el mercado laboral.
- El colectivo que asiste a estos cursos está compuesto mayoritariamente por jóvenes, lo cual refleja una de las características estructurales del desempleo en nuestro país.
- Asimismo, los alumnos de estos programas, generalmente llevan buscando empleo hasta 2 años, salvo en los programas específicos destinados a parados de larga duración, en concreto en el programa salario, donde se observa que mas del 50% de ellos lleva buscando empleo desde hace mas de 6 años.
- La mayor parte del colectivo que asiste a estos programas posee un Nivel de Estudios Medio o inferior y, en algunos programas, como el Salario o el de Formación de Jóvenes, generalmente sólo estudios Primarios.
- En los Programas de Itinerarios Formativos, Cursos a Distancia y Formación de Formadores la presencia de colectivos con Estudios Universitarios es importante, entre el 30 y el 40%.
- En general, es muy mayoritario el colectivo que no disfruta de prestación por desempleo.
- Asimismo, son colectivos que acceden a las especialidades sin haber cursado anteriormente otras Acciones Formativas de la misma especialidad y no poseen, además, experiencia laboral en el campo de que trata el curso. Este caso es general, salvo lógicamente en el programa de Formación Continua.

### Resultados de las valoraciones de Calidad Percibida

La valoración de la Calidad Percibida por los alumnos asistentes a las Acciones Formativas se basa, para este conjunto de programas, en los modelos de encuesta de Opinión de Alumnos. Las características mas importantes de los resultados observados se pueden sintetizar en los aspectos que comentamos a continuación.

- Los resultados obtenidos ponen de manifiesto unos niveles de valoración bastante satisfactorios para el conjunto de Entidades colaboradoras, pudiéndose asumir como cualitativamente similares los resultados observados en ambas aplicaciones. No obstante, los niveles de la primera aplicación son ligeramente superiores a los de la segunda, y en algunas dimensiones -Infraestructura y Profesorado, por ejemplo- son estadísticamente significativas<sup>6</sup>, en la mayoría de los Programas analizados. Estas diferencias, sin embargo, estimamos que son explicables basándonos en el tiempo transcurrido, de forma que en la primera aplicación se mantienen los niveles de expectativa elevados y, en definitiva, existen menos elementos de juicio para la valoración, por lo que estas valoraciones suelen ser menos críticas.
- Por otra parte, los niveles observados se replican para los perfiles de Calidad identificados. En este sentido, hay que señalar que es la dimensión de Profesorado la que casi sistemáticamente presenta mejores valoraciones, tanto en la muestra total como por Grupos Profesionales, y tanto en la síntesis de medias de valoración como a partir de los perfiles de Calidad. Sin embargo, ciertamente esta dimensión es la mas débil, a priori, pues el personal generalmente no es estable y puede considerarse incluso en muchos casos «transeúnte» en la Formación. La ordenación de Dimensiones por nivel de valoración es la siguiente:

Profesorado	I-Valoración mas Alta
Valoración General	II
Metodología	III
Organización	IV
Adecuación de las Prácticas	V
Infraestructura	VI
Empleo	VII-Valoración mas Baja

- El rango en que se producen las valoraciones oscila desde un mínimo de 3,65 -dimensión de Empleo- hasta 4,53 -dimensión de Profesorado- (en las encuestas EFO 2). Estos niveles son muy similares a través de los Programas Específicos.
- El hecho de que la dimensión de Empleo sea la mas baja llama la atención, pues ciertamente, es el objeto declarado de esta Formación. ¿Qué elementos son valorados en esta dimensión?. Recuérdese que es la visión que los alumnos tienen acerca de las gestiones que la Entidad realiza al respecto lo que transmiten en sus valoraciones -ver, por ejemplo, los niveles de los items 17 a 19 de Inserción al Trabajo-. Y, parece ser, que los alumnos tienen la percepción de que las Entidades realizan pocas actividades al respecto. Como comentamos en los Informes de Orientación y en el de Elementos Meta-evaluativos, una recomendación que emana de esta estructura de valoraciones es que los Centros o entidades Colaboradoras deben ser concebidos como centros de Formación-Empleo en los que es tan importante el buen ajuste interno para conseguir una adecuada calidad docente,

<sup>6</sup> Comparaciones realizadas mediante ANOVA.



como los elementos de Inserción Profesional y Orientación Ocupacional y Profesional. No son, obviamente, agencias de empleo, pero deben entenderse como agentes de búsqueda de empleo para sus clientes. En este sentido, las acciones que se desarrollan al respecto parecen no ser suficientemente percibidas por los alumnos, o bien, que estas son realmente escasas en general.

- Esta estructura de niveles de valoración se mantiene básicamente para el conjunto de Programas evaluados, salvo casos de Programas específicos y muy concretos, como es el de Jóvenes.
- En general, la mayor parte de los Programas valorados mediante EFO-2 presentan una elevada proporción de Acciones Formativas con valoraciones altas o medio-altas; así como la mayor parte de las Entidades ofrecen muy buenos niveles en opinión de sus alumnos. Los programas en que se observan mejores niveles de valoración son los de Formación de Formadores y el Programa Salario. Sin embargo, estimamos que en este hecho influyen decisivamente las condiciones en que suelen integrarse los alumnos en este tipo de programas (bien con una mayor expectativa de empleo, en el primer caso, bien subvencionados con Salario, en el segundo caso).
- Por otra parte, los programas Salario, Itinerarios Formativos y Mujeres, presentan cuotas de Acciones evaluadas con nivel bajo o medio-bajo proporcionalmente mayor que en los demás. En el caso del Programa Salario se configura una distribución en la que destaca, por tanto, las valoraciones hacia los extremos de la distribución.
- El programa en el que se observan los niveles más críticos es el de Formación de Jóvenes.
- Respecto a los Programas valorados con instrumentos específicos también presentan buenos niveles de calidad. El programa en el que se identifican mejores niveles es el de Formación Continua, mientras el programa en el que se observan más Acciones Formativas problemáticas, aunque son escasas, es el de Prácticas en Empresas.
- Por Familias Profesionales, prácticamente en todas ellas se aprecia un buen nivel de calidad en opinión de los alumnos. Sin embargo, también se observa en todas la existencia de Acciones Formativas de calidad baja o medio-baja. No obstante, la lectura de estos resultados es más ajustada si se realiza a partir de los grupos que se identifican en los perfiles de calidad mediante Análisis Cluster. Pues casos como el de Artesanía, que parece importante, es menor si se compara con el grupo de Administración y Oficinas, que está compuesto por una mayor cantidad de Acciones Formativas. Por otro lado, el caso de Pesca y Acuicultura es anecdótico, pues incluye tan sólo una Acción. Es de reseñar el hecho de que en los Grupos Profesionales de Industrias Químicas e Información y Manifestaciones Artísticas se aprecia una proporción sustancialmente menor de cursos de calidad alta o medio-alta. Hay que destacar los elevados niveles que se obtienen en los Grupos Profesionales de Industrias de la Madera y Corcho e Industrias Pesadas y Construcciones Metálicas.

### **Resultados de las valoraciones de Supervisión**

Se observa un patrón sustancialmente consistente a través de los diversos programas, el cual sintetizamos a continuación.

Según esta información, la Infraestructura puede considerarse Buena, tanto respecto a las aulas teóricas como talleres de prácticas y otras dependencias. No obs-

tante, se detecta una baja adecuación de éstas para atender población con minusvalías. Los Equipos Didácticos y Material Fungible se consideran globalmente valorados como Medios o Medio-Altos, si bien de menor calidad que la Infraestructura base de las Entidades.

En cuanto al profesorado, se observa un alto grado de cumplimiento en todos los elementos supervisados, tanto en la primera como en la segunda visita de supervisión, siendo muy pocos los casos en que se han producido variaciones respecto de los niveles del profesorado propuestos en las solicitudes de los cursos. Así, los niveles medios de cumplimiento son del 96% en la primera visita y del 98% en la segunda.

Un aspecto adicional, pero importante del Cumplimiento es la Comunicación de elementos de interés para los alumnos. El cumplimiento de dar información acerca de Horarios, Calendario de clases, Profesorado, se sitúa en torno al 80/85%. Sin embargo, no suelen haber horarios adicionales -públicos- de Atención a Alumnos (tan sólo en torno a un 40% de los casos estaban expuestos) y son muy escasos los Avisos y ofertas relacionados con el Empleo (en torno a un 35% promedio). Estos elementos son referentes de los bajos niveles de atención a través de Estrategias y sistemas de Orientación Ocupacional. Recuérdese que estos modelos son una herramienta fundamental para la Inserción.

Toda la documentación donde se recogen los elementos de la planificación y el control de la Acción Formativa se ha tomado como referencia de Calidad Docente y, por tanto, aspectos a supervisar. Los niveles obtenidos son medios en cuanto a Programas y Materiales. Por otra parte, hay que destacar que, si bien existe un control diario de la Asistencia, éste se sintetiza tan sólo en menos del 60% de las Acciones evaluadas, por lo que el control, en definitiva, es deficitario. Los elementos relativos a la evaluación de los estudiantes constituyen otros aspectos a mejorar.

En cualquier caso, los elementos más deficitarios son nuevamente aquí los relacionados con el empleo, en los que se aprecia un nivel bajo de gestiones -acreditadas-demostrables para la búsqueda de empleo y una expectativa de inserción, según las Entidades, inferior al 30%. Asimismo, en cuanto al tipo de contratos posibles que, según las Entidades Colaboradoras pueden conseguir algunos de sus alumnos, los más frecuentes son los temporales y en prácticas y/o a tiempo parcial. Obviamente, la consecución del Empleo no depende sólo de la capacidad de Gestión de la Entidad colaboradora, sino que es consecuencia del estado del Mercado de Trabajo. No obstante, como Mercado, las Entidades colaboradoras deberían ajustar más adecuadamente su oferta de formación a las demandas de empleo si se desea que este tipo de acciones logre su verdadero objetivo: la inserción socio-profesional de sus alumnos.

### **DEL IMPACTO DEL PROGRAMA**

A partir de un muestreo aleatorio de los cursos -acciones formativas- que se desarrollaron al amparo de esta convocatoria, equilibradas por territorio -a nivel provincial dentro de la CV- y por especialidad a la que pertenece -familia profesional- se llevó a cabo una encuesta telefónica para la valoración del impacto de tales acciones. Además de otras consideraciones, se entendía que estaba suficientemente muestreada una determinada acción cuando, tras repasar las veces que fuera preciso sus componentes se podía cumplimentar la encuesta para un mínimo del 50% de los mismos en condiciones de calidad de respuesta aceptable. Esto da lugar a una

consulta sobre 106 cursos en los que se realizan 1067 encuestas válidas.

Los datos obtenidos desbordan, con mucho, las posibilidades de esta exposición, por lo que pasamos a centrarnos en los puntos que consideramos de mayor interés para la discusión.

En primer lugar, es especialmente importante señalar que un 75% de los encuestados no tienen empleo en el momento de recoger datos sobre su situación. Esta situación de desempleo es muy diversa, oscilando entre los pocos meses y bastantes años, lo que se corresponde bien con la población heterogénea a la que atiende un programa de amplio espectro como el que nos ocupa. En este sentido, en torno a un 39% de los sujetos arrastra la situación de desempleo un semestre o menos, lo que se eleva a algo más del 68% cuando fijamos el límite de un año sin empleo. Finalmente, un 15% está en situación de desempleo por un período mayor a los dos años.

Respecto al 25% que ha encontrado trabajo tras cursar una determinada acción formativa del programa, una cantidad muy apreciable -37%- lo consigue nada más finalizarla. Esta cantidad se eleva a un 88% si establecemos los que encuentran trabajo dentro de los tres meses siguientes a la finalización del curso. Esto parece indicar que la situación presenta un patrón relativamente rápido de variación para aquellos que realmente tienen la posibilidad de encontrar trabajo, ya que son proporcionalmente pocos los casos que tardan más de un trimestre. Por otro lado, como ya hemos señalado con anterioridad existe un embolsamiento importante de personas fuera de los circuitos de empleo que suponen un reto de magnitud considerable.

No obstante lo anterior, otro aspecto especialmente notable es que solamente un 10% de los que encuentran empleo reconocen que se deba a algún tipo de gestión por parte de la entidad formadora responsable de la acción. Este es un punto especialmente notable ya que muestra nítidamente lo que queda por hacer en el terreno de la orientación profesional y su inserción como una herramienta básica de trabajo de este tipo de entidades formadoras.

Con respecto a la cualidad del empleo encontrado también aparecen diversas cuestiones de especial relevancia. En primer lugar, poco más de la tercera parte de los empleos encontrados -36%- están en la misma especialidad desarrollada en la acción formativa. Con ello se apunta claramente la debilidad de la conexión inmediata de este tipo de acciones con el empleo disponible. Además, si tenemos presente que casi una tercera parte de los encuestados tiene ya un historial formativo previo y que solamente la mitad de los mismos se mantiene dentro de una misma especialidad de formación, parece que se configura una perspectiva en que es preciso tener cada vez más presente una óptica formativa de mayor alcance. Así, debería hacerse más hincapié en los perfiles de entrada de los candidatos a los cursos más allá de la lógica formal de cubrir cupos que atiendan a las condiciones de subvención y, nuevamente, la orientación profesional activa a lo largo de todo el proceso formativo aparece en toda su dimensión.

Finalmente, la precariedad del empleo es consonante con el estado general de la cuestión. Así, solamente un 2.3% encuentran un trabajo fijo y entre las modalidades de contratación de carácter provisional una cuota significativa del 12% se refiere a contratos en prácticas y formación.

Existen, no obstante importantes diferencias en el comportamiento de los cursos respecto a dimensiones fundamentales. Así, el grupo profesional al que pertenecen

resulta una dimensión que, al igual que en otros aspectos, determina considerablemente variaciones entre los resultantes de las acciones formativas. Por lo que se refiere al nivel de empleo se aprecian oscilaciones entre casi un 45% de promedio y un 7%. Los grupos profesionales en los que se observa un mayor nivel de contratación son Automoción, Mantenimiento y reparación, Industrias Alimentarias e Industrias de fabricación equipamientos mecánicos y eléctricos, todos ellos por encima de un 35%. Por su parte los grupos profesionales de Artesanía y Sanidad consiguen los niveles más bajos, situándose claramente por debajo del 10%.

El grupo profesional también muestra unas notables diferencias en cuanto a la correspondencia del empleo con la especialidad a la que pertenece la acción formativa. Así, los grupos profesionales de Industrias de madera y corcho, Industrias alimentarias, Agraria y Automoción presentan niveles de correspondencia iguales o superiores al 50% de los casos. Por contra, los grupos profesionales de Industrias gráficas y Montaje e instalación, presentan unos niveles de consistencia prácticamente nulos.

La capacidad de la entidad para facilitar el empleo es otro factor ampliamente condicionado por el grupo profesional. Así, mientras los grupos profesionales de Artesanía (con un nivel muy destacado en torno al 50%), Industrias de la Madera y Corcho y Sanidad presentan niveles por encima del 35%, existen otro conjunto bastante numeroso de grupos profesionales en donde los estudiantes no reconocen prácticamente ningún tipo de influencia de las entidades en su empleo posterior - Automoción, Industrias gráficas, Mantenimiento y reparación, Servicios a la comunidad y a las personas, Transportes y comunicaciones, y Turismo y hostelería-.

## DE LAS TENDENCIAS DE LOS PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN OCUPACIONAL

En este apartado se analizan las respuestas de los profesores del Módulo de Búsqueda de Empleo a las entrevistas de validación de los cuestionarios de Opinión de los Alumnos, como responsables de la Orientación Ocupacional en el interior de los cursos de Formación Ocupacional. Concretamente, el análisis de las entrevistas efectuado se centra en las respuestas de los profesores a temas generales de orientación, en concreto, indicaciones de la entidad organizadora del curso respecto de la Orientación Ocupacional, tipo y grado de actividades de orientación realizadas, adaptación de dichas actividades a los alumnos y al curso y su adscripción al modelo *Centrado en el Sujeto* o al modelo *Centrado en el mercado de Trabajo* (Montané, 1990), de forma que, los análisis consecuentes nos den razón del tipo y modelo de tareas de orientación realizadas.

La muestra de profesores-orientadores entrevistados es de 49 sujetos correspondientes a 22 centros de la Comunidad Valenciana que imparten cursos de Formación Ocupacional.

### Análisis de las respuestas de profesores de Módulos de Búsqueda de Empleo.

Los profesores del módulo de Búsqueda de Empleo, que por su ocupación hemos definido como orientadores, disfrutaban de una amplia responsabilidad en los temas de orientación, la cual suelen desarrollar en el transcurso de su actividad docente orientada precisamente al desarrollo de dichas cuestiones.

Esta actividad suele desarrollarse de una forma sistemática y estricta, sin mostrar una gran consideración formal o adaptación al tipo de alumnos que componen el

curso -sin desconsiderar algunos esfuerzos individuales- que contrasta con aquella asunción de responsabilidad como orientadores.

Los resultados relativos a la adscripción de la actuación de los profesores a las actividades correspondientes al enfoque *Centrado en el Sujeto*, esto es, aquellas que muestran una insistencia en actividades formativas -especialmente en el desarrollo de actividades humanísticas-, muestran que el 87,2% de los profesores consultados manifiestan realizar actividades de Orientación Ocupacional derivadas de dicho modelo. De forma que se puede afirmar que una gran mayoría de los profesores de los cursos de formación ocupacional sitúan el énfasis de su trabajo en el proceso formativo, considerado de forma general, apostando por la rentabilidad personal y ocupacional de todo proceso formativo.

En consecuencia, un 83,0% de los profesores declaran que no utilizan las técnicas y recursos propios del enfoque *Centrado en el Mercado de Trabajo*, esto es, aquellas que muestran una insistencia en las actividades informativas y específicas, mientras que solamente el 17,0% se declaran partidarios de este enfoque.

Esta información contrasta con la manifestación estimativas de los profesores respecto del tipo de actividades hacia las que se debería orientar su trabajo, puesto que insisten en el desarrollo de habilidades específicas propias del enfoque *Centrado en el Mercado de Trabajo*.

Respecto de las cuestiones concretas de orientación ocupacional hay que señalar que los temas relativos a la Estructura del Mercado Laboral, Técnicas de Búsqueda de Empleo y las cuestiones relacionadas con el Proceso de Selección, son tratadas de forma preferente y casi unánime por dichos profesores. Aunque se quiere precisar que dicho tratamiento se relaciona más con las necesidades de preparar para el éxito en un posible proceso de selección y no se consideran dichos temas respecto de la inserción ni respecto del mantenimiento posterior del puesto de trabajo.

Estas acciones, como es previsible de unos profesionales orientados en el enfoque *Centrado en el Sujeto*, no guardan relación con un estudio derivado del Análisis de Tareas ni de Diagnóstico del Puesto de Trabajo ambos orientados en el enfoque *Centrado en el mercado de Trabajo*. Además suelen ser acciones desarrolladas desde una vertiente rígida, puesto que se trata de patrones formativos o informativos previamente programados y desarrollados sin ninguna adecuación a los alumnos o curso concreto y que podrían dar lugar a una nueva consideración de la actuación profesional que podríamos definir como *Centrada en el Currículum*.

Del resto de las cuestiones planteadas, solamente destacar que los temas Legales y Fiscales solo son considerados de interés para la mitad de los profesores y que, finalmente, las cuestiones relacionadas con la información sobre Titulaciones y/o Experiencia necesarias para conseguir determinados puestos de trabajo, así como los temas de Seguridad e Higiene en el Trabajo no tienen interés, en el sentido indicado al comentar las respectivas tablas, para los profesores consultados.

### **Conclusiones sobre las actividades de Orientación Ocupacional.**

Insistimos en que estamos ante un proceso de orientación ocupacional que comprende actividades correspondientes tanto al enfoque *Centrado en el Sujeto* como al enfoque *Centrado en el Mercado de Trabajo*, pero sin determinarse estrictamente en ninguno de los dos, puesto que no se toma partido ni por el desarrollo personal real de los sujetos, ni por un estudio en profundidad del mercado de trabajo y las labores

de inserción o adecuación del sujeto al puesto de trabajo. La tendencia dominante en el campo de la formación ocupacional es la aproximación al mercado de trabajo en un intento de superar la desconexión existente entre la formación profesional formal y el interés de las empresas. Los cursos de Formación Ocupacional frente o complementando la formación profesional formal, de los que nos ocupamos, son una buena muestra de ello.

Frente a este hecho, los orientadores ocupacionales y demás responsables de dichos cursos muestran una actuación derivada fundamentalmente -aunque no exclusivamente- de los modelos considerados *Centrados en el Sujeto*, frente al enfoque *Centrado en el Mercado de Trabajo*, indicando una aparente contradicción respecto del objetivo de los propios cursos de formación ocupacional. Las razones de esta aparente contradicción encontradas o derivadas de un análisis lógico son varias. En primer lugar, cabe considerar la propia formación de los profesionales, basada, en su mayor parte, en teorías y procedimientos derivados de la Orientación Vocacional u Orientación para la Carrera que enfatizan el enfoque centrado en el sujeto. Por otra parte, hay que hacer notar el gran desarrollo de programas para la formación ocupacional producido desarrollando, sobre todo, temas centrados en el sujeto. Finalmente, no hay que olvidar la escasez de estudios existentes sobre la propia formación ocupacional.

Los resultados, pues, son concurrentes con los que se desprenden del resultado global de la evaluación, de donde el elemento más evidente es la ausencia de un modelo claro de Orientación Ocupacional y los consiguientes recursos y actuaciones cuya finalidad sea la inserción laboral. Si comparamos las líneas de evaluación de las entrevistas a los profesores con los resultados de las entrevistas a los alumnos se obtienen unos resultados similares, ya que los ítems de la encuesta a los alumnos relacionados con los efectos de la orientación muestran una nula acción orientadora. Así mismo, en las inspecciones técnicas realizadas tampoco se hace mención de la existencia de actividades o recursos orientados a la inserción laboral.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Bell S.H., Orr L.L., Blomquist J.D. y Cain G.G. (1995). *Program Applicants as a Comparison Group in Evaluating Training Programs*. W.E. Upjohn Institute for Employment Research, Kalamazoo, Michigan.
- Campos, F. (1997) *Una nueva concepción de la formación: La nueva M.E.C.A. (Metaformación en una Educación para el Cambio Adaptativo)*. en prensa.
- CEDEFOP: *Formation professionnelle initiale et continue en Europe*. Rapport européen. Berlín. CEDEFOP-Panorama, 1994.
- CEDEFOP: *Terminologie de la formation professionnelle. Concepts de base*. Luxemburgo. OPOCE, 1987. Comisión de la Comunidad Europea: *Crecimiento, Competitividad, Empleo*. Bruselas. Comunidad Europea, 1993.
- COMITÉ ECONOMIQUE ET SOCIAL: *L'Europe des citoyens. L'éducation et la formation tout au long de la vie*. Bruxelles. CES, 1996.
- Comisión de la Communaute Europeenne: *Enseigner et Apprendre. Vers la société cognitive*. Bruxelles. Communauté Européenne, 1996.
- Dohmen, G.: *Lifelong learning, guidelines for a modern education policy*. Bonn. Federal ministry of Education, Science, Research and Technology, 1996.

- Dubard, C. y Evrar, D.S., (1973) Recherche sur quelques facteurs sociaux des motivations à la formation collective d'adultes, *Education Permanente*, nº 17, 5-23.
- Dupont, G. y Reis, F.: *Enquête sur la politique de formation continue dans les grandes entreprises*. Berlín. CEDEFOP, 1991.
- Fitz-Gibbon C.T. (1996) *Monitoring Education. Indicators, Quality and Effectiveness*. Cassell, London.
- Frago, E. y otros: *El empleo de los inempleables. Metodologías y recursos para la inserción laboral*. Ed. Popular, S.A., Madrid, 1.996.
- Gardner, H. (1995) *Inteligencias múltiples*. Paidós. Barcelona.
- Gass, J. R.: *Ojectifs, structure et moyens de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*. Commission européenne-DG XXII. Luxembourg, 1996.
- Goleman, D. (1996) *Inteligencia Emocional*. Kairós. Barcelona.
- Grünewald, U. y Sauter, E.: "Sobre el análisis de las estructuras de los costes y de la financiación de la formación profesional continua". *Formación Profesional 2* (1990), 26-32.
- Hasan, A.: "La evolución de los mercados de trabajo y la política de educación y formación". *Formación Profesional 2* (1994), 13-20.
- Jessup, G. (1991) *Outcomes : NVQs and the Emerging Model of Education and Training*., Falmer, London.
- Jiménez, Bonifacio: *Claves para comprender la formación profesional en Europa y en España*. Barcelona. EUB, 1996.
- Jornet, J.M. y Suárez, J.M. (1996) : Formación-Trabajo: Calidad y Evaluación. Ponencia presentada en Jornadas «Las Tecnologías de la Información como instrumento para la Formación Permanente : Nuevas perspectivas para la Formación Abierta y a Distancia». Fundación Universidad-Empresa (ADEIT), Universidad de Valencia.
- Jornet, J.M. y Suárez, J.M. (1997) Identificación de Estándares de Valoración en Evaluaciones de Programas Educativos. *Bordón* (en prensa).
- Jornet, J.M., Suárez, J.M., González Such, J., Pérez Carbonell, A y Ferrández M.R. (1993) Evaluation Report of the Project : Communication and presentation skills for technological transfer agents. *Euro-innovations Manager Project. COMETT*.
- Kohn M.L.y Schooler, C.(1983).Work and personality. Norwood, NJ.Ablex.
- Montané, J. (1990), La Orientación Ocupacional: enfoques y técnicas. En M.E.C., *La Orientación Profesional ante la Unidad Europea*. VI Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional. Puerto de la Cruz. D.P. MEC. Madrid, pp. 32-38.
- Moore J. Y Blisson D. (1995) *A guide to evaluating vocational training Schences*. I.C.O.M.L. Leeds, U.K..
- OCDE: *Industry Training in Australia, Sweden and the United States*. París, 1993.
- OCDE: *La formation professionnelle des jeunes: pour des politiques et des pratiques cohérentes*. París. OCDE, 1994.
- Payne D.A. (1994) *Designing Educational project and program evaluation*. Kluwer A.P., London.
- Perlmutter, y Hall, (1992) *Adult Development and aging*. New York Willey.
- Raggat P. y Unwin L. (1994) *Change and Intervention: Vocational Education and Training*. Falmer, London.
- Raizen S.A. (1994) Learning and Work: The research base. En: O.E.C.D. (1994) *Vocational Education and Training for Yout : Towards Coherent Policy and Practice*. U.S. Dept. Of Education, Washington y O.E.C.D., París.
- Resnick, L. B. y Collins, A. (1996) Cognición y aprendizaje. *Anuario de Psicología*. (Facultad de Psicología. Univ. de Barcelona). nº 69, pp. 189-197.

- Roca, O.I (1994) La autoformación y la formación a distancia: las tecnologías de la educación en los procesos de aprendizaje, en Sancho, Juana M<sup>a</sup>. *Para una Tecnología Educativa*. Horsori. Barcelona.
- Rodríguez, M. (1996) La Formación ocupacional entre la presunta evidencia y la realidad, en *Cambio Social y Formación Permanente*. MEC, Madrid, 1.996.
- Royce, J.R. y Powell, A.(1983) *Theory of Personality and Individual Differences*. Englewood Cliff, N.J. Prentice Hall.
- Skilbeck M., Connell H., Lowe N. y Tait K. (1994) *The Vocational Quest*. Routledge, London.
- Tejedor, F.J. (1990) Perspectivas Metodológicas del Diagnóstico y Evaluación de Necesidades. *Revista de Investigación Educativa*, 8: 15-37.